

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'impact de la relation enseignant-élèves sur la réussite scolaire des élèves du secondaire  
en milieu socio-économique faible au Québec : une recension critique des écrits.

Par

Joseph Wilfrance CINÉUS

Mémoire de recherche présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention  
du grade de maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.)

Juin 2020

© Joseph wilfrance CINÉUS, 2020

## SOMMAIRE

La présente étude vise à décrire les limites objectives et opératoires de l'état de la documentation scientifique permettant la production de données probantes pouvant guider l'intervention éducative concernant l'effet de la relation enseignant-élève sur la réussite éducative d'élèves du secondaire en MSEF au Québec. De façon spécifique, la recherche a pour objet d'identifier l'état des connaissances et leurs limites concernant :

- Les principales caractéristiques de la relation pédagogique entretenue par des enseignants du secondaire en MSÉF ;
- Les impacts de « l'effet-maître » sur la réussite scolaire d'élève du secondaire en MSÉF dans une perspective écologique où les variables associées à l'environnement scolaire sont essentiellement prises en compte.

Cette analyse critique, basée sur l'exploration préalable de la documentation scientifique francophone pour certains de nos concepts-clés ou de son pendant anglo-saxon pour d'autres, privilégie une approche à la fois exploratoire et descriptive.

Les données ont été analysées à partir du modèle d'analyse de contenu du discours construit de Van Dijk (1977). Après l'analyse détaillée de vingt-six (26) documents et l'utilisation d'une série de procédures statistiques bivariées ou multivariées, le calcul des mesures d'association ne permet d'identifier une structure significative qu'entre les variables « aspects relationnels élèves » (dynamique de communication et d'interaction entre la personne enseignante et l'élève) d'une part et les deux composantes de la variable « Réussite scolaire », d'autre part.

Cependant, aucune structure d'association significative n'a été constatée entre les différentes variables associées à « l'effet maître » d'une part et les dimensions considérées de la réussite éducative, d'autre part. Pourtant, certains éléments d'objectivation de « l'effet-maître » ressortent. Il peut s'agir ici d'un effet de système, dans la mesure où notre recension des écrits portait originalement sur les composantes de l'intervention éducative au secondaire. Les structures d'association observées concernent donc l'impact de l'effet enseignant limité aux dynamiques didactiques en classe plutôt qu'aux conditions de fonctionnement, de gestion et d'enseignement plus générales caractérisant l'institution, ce qu'il convient de nommer en tant qu'effet école.

Mots clés : relation enseignants-élèves; effet-maître; effet-enseignant; effet-école; statut socioéconomique; milieu socio-économique faible; réussite éducative; réussite scolaire.

## SUMMARY

The present study aims to describe the objective and operational limits of the state of scientific documentation allowing the production of evidence that can guide educational intervention concerning the effect of the teacher-student relationship on the educational success of secondary school students, in low SES context in Quebec. Specifically, the research aims to identify the state of knowledge and its limits concerning: the main characteristics of the educational relationship maintained by secondary school teachers in low SES; the impacts of the teachers' effect on the academic success of a secondary school student in these social contexts from an ecological perspective where the variables associated with the school environment are mainly taken into account.

This critical analysis, based on a first level French-speaking scientific documentation for some of them or its Anglo-Saxon counterpart, favors an approach that is both exploratory and descriptive.

The data were analyzed using the Van Dijk Constructed Speech Content Analysis Model. After having processed to the detailed analysis of 26 "residual" documents and the use of a series of bivariate or multivariate statistical procedures, the calculation of the measures of association only makes it possible to identify a significant structure between the variables "student relational aspects" (dynamics of communication and interaction between the teacher and the student) on the one hand and the two components of the variable "School success", on the other hand.

However, only a few significant association structure was observed between the different variables associated with the teachers effect and the dimensions of educational success. Yet, some elements of objectification of the teachers effect stand out. This may be a system

effect, since our review of the literature originally focused on the components of educational intervention in secondary school. The structures of association observed therefore concern the impact of the teaching effect limited to didactic dynamics in the classroom rather than to the more general operating, management and teaching conditions characterizing the institution (school effect, as mentioned in this master thesis).

Keywords: teacher-student relationship; teacher-effect; school-effect; socioeconomic status; low socio-economic backgrounds; educational success; school achievement.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>II</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>VI</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>X</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>	<b>XI</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>XII</b>
 <b>INTRODUCTION.....</b>	 <b>1</b>
 <b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE .....</b>	 <b>5</b>
1. LA RÉUSSITE SCOLAIRE : BREF ÉTAT DES LIEUX.....	5
1.1.1. Réussite scolaire au Québec.....	7
2. ORIGINE SOCIALE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE.....	12
2.1. L'école et l'origine sociale.....	13
2.2. Milieux socio-économiques faibles et réussite scolaire.....	16
3. DISPOSITIFS D'AIDE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN MSEF.....	20
4. ÉTAT DES CONNAISSANCES PORTANT SUR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES.....	24
5. ENSEIGNANT CATALYSEUR DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	31
5.1. L'environnement scolaire de l'élève.....	33
5.1.1. <i>Effet-école ou Effet-Établissement</i> .....	33
5.1.2. <i>Effet-maître</i> .....	35
5.1.3. <i>Effet-classe</i> .....	36
5.1.4. <i>Effet-maitre, composition de la classe et sa taille</i> .....	39

5.1.5. Effet de contexte.....	41
5.1.6. Combinaison des effets/ effet mixte.....	42
5.2. Relation enseignant-élèves et réussite scolaire en msef.....	43
<b>6. L'ENSEIGNANT ET CONTEXTE DE TRAVAIL EN MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE FAIBLE.....</b>	<b>46</b>
<b>7. PROBLÈME DE RECHERCHE.....</b>	<b>50</b>
<b>8. QUESTION DE RECHERCHE.....</b>	<b>51</b>
<b>9. PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>51</b>
 <b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	 <b>55</b>
1. VERS UNE DÉFINITION DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES.....	55
2. RÉUSSITE SCOLAIRE OU RÉUSSITE ÉDUCATIVE, DEUX UNIVERS DISTINCTS, DEUX CONCEPTS À DIFFÉRENCIER.....	62
3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	67
 <b>TROISIÈME CHAPITRE. CADRE MÉTHODOLOGIE.....</b>	 <b>69</b>
1. INTRODUCTION : ÉVOLUTION DU CONTEXTE ET NATURE DE LA RECHERCHE.....	69
2. TYPE DE RECHERCHE.....	74
3. MÉTHODE D'EXPLORATION DES RESSOURCES D'ACCÈS DOCUMENTAIRE ET CRITÈRES.....	74
4. MODE D'ANALYSE DE LA BASE DE DONNÉES DOCUMENTAIRES.....	79
5. STRUCTURE DE LA BASE DE DONNÉES DOCUMENTAIRES.....	84
 <b>QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION.....</b>	 <b>85</b>
1. EFFETS CROISÉS DES VARIABLES ASSOCIÉES À L'EFFET MAÎTRE.....	85

2. EFFETS CROISÉS DES VARIABLES ASSOCIÉES À L'EFFET ÉCOLE.....	89
3.EFFETS CROISÉS DES VARIABLES ASSOCIÉES AUX DIMENSIONS PSYCHOLOGIQUES DE LA RELATION ÉDUCATIVE.....	90
4. INTERPRÉTATION INTÉGRÉE DES RÉSULTATS.....	94
 <b>CONCLUSIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>98</b>
 <b>RÉFÉRENCESBIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>102</b>



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la définition de relation enseignant-élèves.....	61
Tableau 2 : Procédure type d'une démarche intégrative d'analyse documentaire respectant les fondements, étapes et finalités de la synthèse méta-narrative.....	73
Tableau 3 : Liste hiérarchique des mots-clés et restricteurs utilisés .....	76
Tableau 4 : Résumé des étapes de constitution de la base de données documentaires « opératoire » sur laquelle porte l'analyse de contenu réalisée.....	77
Tableau 5 : Liste hiérarchique des objets conceptuels ciblés et des indicateurs utilisés (analyse de contenu du corpus documentaire retenu).....	78
Tableau 6 : Correspondance entre les variables constitutives de l'effet enseignant et la réussite scolaire et les critères fréquents retenus.....	85
Tableau 7 : Analyses des structures d'association entre les variables constitutives de l'effet enseignant et la réussite scolaire.....	86
Tableau 8 : Correspondance entre les versions constitutives de la réussite éducative selon les indicateurs originaux et leur synthèse ainsi que les critères fréquents retenus.....	88
Tableau 9 : Correspondance entre les variables constitutives de l'effet-école, des dimensions systémiques, la réussite scolaire et les critères fréquents retenus.....	89
Tableau 10 : Correspondance entre les variables psychologiques et les habiletés conatives ciblées, la réussite scolaire et les critères fréquents retenus.....	91

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : ACM des variables associées à l'effet maître ainsi qu'à la réussite scolaire... 87

Figure 2 : ACM des thématiques associées à l'effet maître ainsi qu'aux éléments  
environnementaux, didactiques ou pédagogiques caractérisant la pratique  
enseignante.....93

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CRÉPAS : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire

CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSÉ : Conseil Supérieur de l'Éducation

IMSÉ : Indice de milieu socio-économique

MSÉF : Milieu socio-économique faible

MEESR<sup>1</sup> : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la  
Recherche

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PISA : « Program for International Student Assessment » en anglais.

« Programme International pour le suivi des acquis des élèves » en français

REÉ : Relation enseignant-élève

SFR : Indice du seuil de faible revenu

---

<sup>1</sup> On utilise le sigle MEES pour signifier le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec depuis le mois d'octobre 2018. Néanmoins, dans ce mémoire, le terme MEES est remplacé par les acronymes antérieurs selon les dates de publication des documents. Ces derniers sont essentiellement : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) pour la période de 1964 à 2005, Ministère de l'éducation, du loisir et du Sport (MELS) de 2005 à 2015 et Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEESR), de 2015 à 2018.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à manifester ma gratitude à l'endroit de tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Au premier titre, je tiens à remercier les membres de ma famille en général, particulièrement ma femme Jasmine Charles qui m'a soutenu par ses encouragements tout au long de ma trajectoire.

Ma gratitude va aussi à l'endroit de mon directeur de mémoire (MA) M. François Larose sans qui ce travail de recherche n'aurait pas été possible. Son expertise en recherche et sa rigueur ont été significatives dans le soutien à la réalisation de ce travail.

Je remercie également les membres du Jury qui ont bonifié la qualité de ce travail par leurs conseils et suggestions.

Enfin, je remercie mes amis et tous ceux, d'une façon ou d'une autre, qui ont participé la concrétisation de ce mémoire. Qu'ils trouvent ici l'expression de mes remerciements et qu'ils sachent que je leur serai toujours reconnaissant

## INTRODUCTION

L'aspect relationnel revêt une importance centrale dans le travail des enseignants. Certains chercheurs mentionnent d'ailleurs que de démontrer de l'attention et du soutien aux élèves de façon à ce que ceux-ci se sentent suffisamment en confiance pour s'engager dans les apprentissages constitue un des principaux impératifs liés à la fonction enseignante (Pianta, Hamre et Allen, 2012; Reeve, 2006). À cet égard, la plupart des enseignants apprécient énormément cet aspect de leur rôle et, lorsqu'on les interroge relativement à leur degré de satisfaction au travail ou encore en ce qui a trait aux principaux avantages de leur profession, ces derniers n'hésitent pas à mentionner le contact avec les élèves, autant à l'école primaire qu'à l'école secondaire (Amathieu et Chaliès, 2014; Chang, 2009; Downer, Driscoll et Pianta, 2008; Granger et Tremblay, 2019; Hargreaves, 2000). D'ailleurs, les aspects relationnels (aimer travailler avec les enfants, avoir le goût de faire partager ce qu'ils savent, etc.) apparaissent en tête des motifs de choix de cette carrière, loin devant les connaissances et les techniques propres à sa pratique (maîtriser les savoirs de base, posséder les outils pédagogiques et didactiques, etc.).

Les résultats de plusieurs travaux de recherche (Cosnefroy, Nurra et Dessus, 2016; Gehlbach, Brinkworth, King, Hsu, McIntyre et Rogers, 2016) ont démontré que la qualité de la relation entre l'enseignant et ses élèves avait un impact important sur les apprentissages. Cela étant dit, cette dynamique demeure confuse dans la perspective de l'élève ou encore selon que cette relation s'établisse dans un contexte où plusieurs acteurs ou facteurs se combinent pour la faciliter. En ce sens, il nous semble important d'approfondir notre connaissance de cette relation et de voir en quoi elle est liée à la réussite

des élèves. Cet approfondissement pourrait contribuer à aider les enseignants à mieux établir et maintenir une relation positive et productive avec leurs élèves et de faciliter leur réussite.

Fort de ce qui précède, l'étude des effets de la relation enseignant-élèves sur la réussite scolaire des élèves du deuxième cycle du secondaire en milieu socio-économique faible (MSEF) au Québec et, plus largement au Canada français, s'avère importante. La présente recension critique (distincte d'une méta-analyse ou d'une métasynthèse<sup>2</sup> pour des motifs conjoncturels) vise justement à décrire les limites objectives et opératoires de l'état de la documentation scientifique permettant la production de données probantes pouvant guider l'intervention éducative concernant l'effet de la relation enseignant-élève sur la réussite éducative d'élèves du secondaire en MSEF. Cela tant au Québec que dans les tiers réseaux scolaires francophones canadiens. De façon spécifique, la recherche a pour objet d'identifier l'état des connaissances et leurs limites concernant :

- les principales caractéristiques de la relation pédagogique entretenue par des enseignants du secondaire en MSEF;
- les impacts de l'effet-maitre<sup>3</sup> sur la réussite scolaire d'élève du secondaire en MSEF dans une perspective écologique où les variables associées à l'environnement scolaire sont essentiellement prises en compte.

---

<sup>2</sup> Nous reviendrons sur une définition différenciée de la métasynthèse et de son rapport à la méta-analyse subséquentement, en rubrique méthodologique de ce mémoire.

<sup>3</sup> Le concept d' « *effet-maitre* » sera explicité en cours de problématisation de cette recherche. D'une façon générale le terme « maître » est utilisé ici sans préjudice au genre de l'enseignante ou de l'enseignant mais en conformité d'usage avec la terminologie utilisée par les auteur.e.s francophones à l'origine du champ conceptuel « *effet maître* ».

Le but poursuivi par cette recherche était, à l'origine, de recenser les données empiriques disponibles, à partir d'un état de la recherche au Canada français tenant compte, en perspective écologique, des interactions entre facteurs de risque et facteurs de protection affectant les probabilités de réussite éducative des élèves en MSÉF, en particulier en ce que ces facteurs sont liés à l'environnement scolaire. Plus précisément, cette recherche concernait *a priori* les acteurs scolaires du Québec, de l'Acadie ainsi que de l'Ontario francophone situées en milieu socio-économique faible présentant un taux moyen de performance et de certification particulièrement faible. Cette caractéristique, la défavorisation socioéconomique des communautés et des populations scolaires, affecte tout particulièrement de nombreux conseils scolaires francophones hors Québec (Cotnam, 2011 ; Davies, Aurini, Milne et Jean-Pierre, 2015). Par contre, comme le lecteur pourra le constater, on y traite très peu de « l'effet-maître » ou de l'effet enseignant, considérés synonymes, dans la documentation scientifique issue de ces milieux francophones particuliers.

Notre travail comporte quatre chapitres. Le premier chapitre en formule la problématique et fournit les éléments de contexte nécessaires pour bien saisir les enjeux associés aux relations enseignants-élèves. Ces pistes nous aident d'ailleurs à définir notre problème et à formuler une question de recherche.

Le deuxième chapitre aborde le cadre conceptuel. Il s'agira dans un premier temps de scruter la documentation scientifique en vue de déceler les différentes définitions proposées par les auteurs traitant des concepts de relation enseignant-élèves et, dans un deuxième temps, à différencier les concepts de réussite scolaire et réussite éducative. Il s'achèvera sur la présentation de nos objectifs de recherche.

Notre troisième chapitre expose la méthodologie retenue dans le cadre de cette recherche. Il présente le type de recherche utilisé, la description de la population et de l'échantillon documentaire ciblé, la méthode et l'instrument de recherche et de sélection de l'échantillon documentaire retenu, la présentation du modèle d'analyse de contenu du corpus documentaire retenu, ainsi que modèle de traitement statistique mis en oeuvre. Enfin, le quatrième chapitre clôt ce mémoire avec l'analyse des résultats, l'interprétation et la conclusion.



## **PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE**

En vue de camper notre problématique dans son contexte, nous porterons d'abord notre attention sur l'état de la situation de la réussite scolaire telle qu'illustrée notamment par les taux de diplomation certifiant la fin des études obligatoires au Québec et au Canada français. Nous nous proposons d'aborder la dimension de l'origine sociale et son effet sur la réussite scolaire des élèves et les dispositifs d'aide mise en place afin de faciliter la réussite scolaire en milieu socioéconomique faible (MSÉF). Ainsi, une partie sera consacrée aux travaux de recherche portant sur la relation enseignant-élèves, l'environnement scolaire, l'effet enseignant y étant défini en tant que catalyseur dans la situation enseignement-apprentissage. Ensuite, nous présenterons l'enseignant et son contexte de travail en milieu socioéconomique faible, cette dernière variable étant souvent associée à l'échec et au retard scolaire précoce, avant de formuler notre problème de recherche et de poser notre question de recherche pour enfin traiter de la pertinence sociale et scientifique de notre recherche.

### **1. LA RÉUSSITE SCOLAIRE: BREF ÉTAT DES LIEUX**

La réussite des études et l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires forment un enjeu stratégique, tout particulièrement dans les pays « dits industrialisés ». Plus largement, ils forment un enjeu crucial pour la réduction des inégalités sociales au sein de ces pays et entre ceux-ci et les tiers États « moins favorisés ». En effet, dans la littérature scientifique les travaux de recherche prêtent davantage attention à « l'échec scolaire » qu'à son pendant positif, la réussite scolaire, ou encore à la réussite éducative (Feyfant, 2014). Au Québec

les documents les plus anciens à cet égard ont été publiés en 1957 (étude des facteurs de l'échec scolaire) et en 1992 (plan d'action du ministère de l'éducation québécois). Au plan international, c'est en 1998 que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publie un rapport comparatif comparatif sur l'échec scolaire suivi en 2012 de la publication de dix recommandations pour lutter contre l'échec scolaire. On y introduit la notion d'équité après qu'aient été publiés en France les premiers bilans de l'application de la loi de cohésion sociale de 2005 et des programmes dits « de réussite éducative ».

Les recherches anglo-saxonnes n'utilisent pas de notion équivalente à celle de « réussite éducative ». L'expression « *educational success* » est peu utilisée et si on croise dans les travaux de recherche « *educational achievement* » ou « *educational attainment* », on reste dans le champ plus restreint de la réussite scolaire (Feyfant, 2014, p. 3). Aux États-Unis, où le bien-être des élèves est un objectif fort, on rencontre la notion de « *prosocial education* ». Une éducation prosociale aura surtout comme objectif de former des citoyens responsables, productifs et éthiquement responsables plutôt que de privilégier l'atteinte d'un niveau scolaire élevé ( Feyfant, 2014, p. 8). Selon Corrigan, D'Alessandro et Brown (2013) (cité dans Feyfant, 2014) :

l'éducation prosociale concerne les processus scolaires, le climat et la culture scolaire, mais aussi des programmes ou enseignements spécifiques tels que la promotion de l'effort, une éducation multiculturelle, une éducation morale, personnelle, portant sur des valeurs, une éducation civique et démocratique, promouvant une compréhension et des comportements prosociaux (p. 9)

La réussite scolaire est un phénomène social qui ne cesse de gagner en complexité vu la diversification des apprenants, d'une part, et les exigences sociales et économiques de la « *société du savoir* », d'autre part. En plus, selon Feyfant, (2014) les technologies de l'information et de la communication empiètent sur les activités d'écoute, de lecture et d'écriture qui distinguaient jadis l'école des autres institutions fréquentées par les jeunes. Selon les recherches, les technologies numériques (TN) semblent pouvoir affecter, positivement ou négativement, les résultats d'apprentissage. Cependant, les résultats de ces recherches demeurent particulièrement mitigés, lorsqu'elles en traitent, en ce qui concerne l'effet des recours aux TN sur la relation enseignement-apprentissage et son efficience (Tricot et Rafenomanjato, 2017).

### 1.1. Réussite scolaire au Québec

La réussite scolaire est un objet de préoccupation pour la société. Le souci d'offrir à tous des chances égales en éducation fait d'ailleurs en sorte que cette réussite est traitée comme une question de justice sociale. Les résultats à cet égard demeurent néanmoins, eux aussi, fortement mitigés (Lessard, 2019; Levasseur, 2006). Baby (2005) rappelle qu'au Québec, avant la *Révolution tranquille*, le problème de la fréquentation scolaire se posait en fonction d'une scolarisation de l'élite. Les années 1960 voient la publication du « rapport Parent » (1963-1966), qui met l'accent sur l'accès, mais aussi sur la démocratisation de l'enseignement et sur l'égalité des chances (Conseil supérieur de l'éducation, 1988 ; Dumont et Martin, 1990 ; Lenoir, 2005).

Le ministère de l'Éducation oriente ensuite son action sur les milieux défavorisés. Suivra le plan d'action « L'école québécoise » (MEQ, 1979) puis, au tournant des années 1990, le

plan « *Chacun ses devoirs* », considéré comme un plan d'action national visant à favoriser la réussite scolaire et éducative (Proulx, 2008).

En effet, dans les années 1970, le gouvernement québécois a lancé plusieurs programmes d'interventions éducatives en milieux défavorisés. L'un des programmes préconise la mise en place d'une éducation compensatoire (donner les meilleures chances possibles d'atteindre un niveau de scolarisation au primaire comparable à celui des classes moyennes), le respect des différences, l'amélioration des résultats dans les matières de base. Pour certains chercheurs, l'approche compensatoire découle d'une « idéologie néolibérale » tel que l'illustrerait la mise en concurrence des établissements, les politiques de reddition de comptes, le soutien fort aux écoles privées, etc. (Deniger, 2012 ; Feyfant, 2014; Kamanzi, 2019).

En 1997, un plan d'action ministériel s'inspire des travaux de la commission des États généraux de l'éducation (1995-1996) et lance une réforme curriculaire caractérisée par l'approche par compétences, la mise en place de cycles ; l'intervention précoce (maternelle dès quatre ans) ; la décentralisation ; le renforcement de la place des parents dans la vie de l'école. Un programme de soutien à l'école montréalaise est par ailleurs mis en place, proposant des stratégies répondant aux problèmes spécifiques de l'agglomération : temps d'accompagnement pour les élèves en difficulté, soutien parental aux familles immigrantes, préparation à l'emploi, information sur la formation professionnelle, affectation d'agents de liaison école-communauté, accès favorisé aux activités culturelles (Deniger, 2012). Pour y arriver, trois missions de l'école sont définies : Instruire, Socialiser, Qualifier (MEQ, 1997). Ainsi, compte tenu des liens entre les facteurs personnels, familiaux et sociaux qui contribuent à la réussite des élèves du primaire et du secondaire,

en 2009, le Ministère s'est doté de la stratégie d'action *L'école, j'y tiens !*, qui rallie tous les acteurs concernés. Cette stratégie fixe à 80 % le taux de diplomation à atteindre chez les moins de 20 ans d'ici 2020.

Au Québec, le gouvernement et le ministère de l'Éducation ne commencent donc effectivement à s'intéresser de façon systématique à la problématique de réussite scolaire que dans les années 1980. En effet, depuis cette époque, il est possible de constater, à travers les différents plans d'action, politiques éducatives et programmes mis en place, l'importance de l'enjeu social de la réussite scolaire pour le MEQ. En effet, pour répondre à cette problématique plusieurs programmes ont été élaborés notamment : *Prévention de l'abandon prématuré : guides d'intervention* (MEQ, 1979), voulant s'attaquer au problème de l'abandon, ou au « Plan Pagé » (MEQ, 1992), qui avait comme visé l'augmentation du nombre de diplômés du secondaire, ou le plan d'action *Horizon 2005 : Une école secondaire transformée. Pour la réussite des élèves du Québec* (MEQ, 2003), ayant comme objectif l'augmentation de la réussite des élèves.

Ainsi, dans les décennies 1960 et 1970, on poursuivait l'objectif d'une société juste et égalitaire. À partir des années 1980, on semble vouloir préconiser la voie du néolibéralisme (Deniger, 2012 ; Kamanzi, 2019) car on semble avoir choisi « *la société productive* » (Robert et Tondreau, 1997). Baby (2005) expose que « cette conjoncture favorable à l'émergence d'une préoccupation relative à la persévérance et à la réussite scolaires [...] correspond, selon la plupart des historiens, au moment où les grands consensus de la Révolution tranquille commencent à s'effriter et où les forces d'opposition commencent à demander des comptes en regard des objectifs de la Révolution tranquille et de la Réforme scolaire (p. 7). » Pour Lajoie (2003) « au cours des dernières années, la réussite scolaire de

tous les élèves a pris de l'ampleur et est devenue un enjeu social et économique majeur, et ce, pour tous les ordres d'enseignement » (p. 13).

C'est ainsi qu'au Québec, l'État a fait de la réussite scolaire l'objectif central cadrant les principes et les actions des acteurs du milieu éducatif (MELS, 2006). En ce sens, en 2009, des mesures de financement, de soutien et d'accompagnement ont été adoptées pour mettre en œuvre le soutien et l'intervention adaptés aux élèves issus des milieux défavorisés. Par ailleurs, en 2014-2015, le Ministère a réalisé différents projets visant les élèves issus de l'immigration. Notamment, des projets ont été mis en œuvre dans 33 commissions scolaires pour favoriser l'intégration en milieu scolaire des élèves nouvellement arrivés, tout en tenant compte des élèves les plus vulnérables. L'année précédente, 32 commissions scolaires avaient soutenu des projets à cette fin. En 2014-2015, le total des sommes consenties pour soutenir ces initiatives a été de 1,14 million de dollars (Gouvernement du Québec, 2015). Dans le cadre du Plan pour la réussite en éducation et en enseignement supérieur, des investissements additionnels de 500 millions de dollars au cours des trois prochaines années seront consacrés à accroître la réussite en éducation si on se fie au budget de 2016-2017 (Gouvernement du Québec, 2015).

Cette forte importance accordée à l'échec ou à la réussite scolaire est principalement le fait de l'augmentation considérable de l'importance du rôle de l'école, et des diplômes que l'on y acquière, sur les destins individuels comme le relève Tahon (1995). Berthelot (1993) souligne que la détention de diplômes est perçue comme le garant de l'obtention des meilleurs emplois, mais en spécifiant que certains diplômes conduisent plus facilement à ceux-ci et en corollaire, à des positions socialement valorisées ou de pouvoir. Inversement, la non-détention de diplômes ou le fait « d'échouer à l'école n'est plus seulement synonyme

de relégation sociale, mais devient de plus en plus l'instrument et l'indice d'une future exclusion sociale (p. 9) ». On comprend bien que

dans le contexte économique prévu pour les prochaines décennies, où les emplois disponibles exigeront une formation de plus en plus poussée et où le manque de qualifications sera synonyme d'emploi précaire et de chômage la réussite scolaire devient, plus que jamais, une des priorités des sociétés d'aujourd'hui (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1999, p. 6).

En outre, Robert et Tondreau, (1997) soulignent le paradoxe de la société québécoise. Selon l'auteur, « c'est au moment où le taux de décrochage est à son plus bas que ce problème devient un enjeu majeur pour la société, l'école et tous les partenaires de l'éducation » (Robert et Tondreau, 1997, p. 435). Ils exposent « qu'au Québec, depuis les vingt-cinq dernières années, la proportion de jeunes ayant obtenu un diplôme d'études secondaires a considérablement augmenté. En effet dans une génération de 100 personnes, 99 parviendront aux études secondaires et 94 obtiendront un premier diplôme du secondaire, dont 75 avant l'âge de 20 ans. À cet égard, le taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel) en formation générale des jeunes s'établissait à 15,3 % en 2012-2013 pour l'ensemble du Québec. Il était de 18,8 % chez les garçons contre 11,9 % chez les filles. Ainsi, en juin 2013, les élèves des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire ont obtenu une moyenne de 72,4 % et un taux de réussite de 86,1 % dans les matières pour lesquelles le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a administré des épreuves uniques. Les garçons ont affiché une moyenne de 71,2 %, tandis que les filles ont présenté une moyenne de 73,5 %. À l'épreuve de français, langue d'enseignement, les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire ont obtenu une moyenne de 72,6 % pour la note finale ; la

proportion d'élèves ayant atteint la note de passage était de 90,6 %. (Gouvernement du Québec, 2015). Ces données se confirmeront plus récemment (MELS, 2017).

Par ailleurs, on remarque un écart de 35,4 points entre le taux de réussite des élèves de la région qui présente les meilleurs résultats (88,9 %) et celui des élèves de la région où les résultats ont été les plus faibles (53,5 %) aux épreuves de juin 2013 du secondaire, dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques (MELS, 2017). Lors des épreuves du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) des élèves tenues en 2012, les élèves québécois ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans les trois domaines d'évaluation (MELS, 2017, p. 8). En comparaison aux autres pays de l'OCDE le Québec n'est pas trop mal représenté. En effet, en 2014, l'OCDE publiait des données sur l'obtention du diplôme d'études secondaires dans les pays membres pour l'année 2012. Parmi les 28 pays de l'OCDE représentés, cinq ont obtenu un taux de diplomation supérieur à celui du Québec. Le taux pour le Québec était inférieur à ceux de la Slovaquie, de l'Allemagne, de l'Islande, de la Hongrie et des Pays-Bas et égal à ceux de la Finlande, de l'Irlande, du Japon, de l'Espagne et du Royaume-Uni. En outre, quand on compare le taux de diplomation du Québec et celui des autres provinces du Canada, on constate que le Québec est le dernier de la classe. Son taux de diplomation au secondaire en cinq ans pour le réseau public est de 64 %, soit un écart de 20 points de pourcentage avec l'Ontario, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick (Homsy et Savard, 2018).

## 2. ORIGINE SOCIALE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET/ OU SCOLAIRE

Tout un éventail d'écrits scientifiques mentionnent que le statut socioéconomique peut influencer de manière directe et marquée les résultats scolaires des enfants, donc qu'il



existe un lien étroit entre scolarité et emploi des parents, revenu de la famille et décrochage scolaire (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001 ; Lafortune, 2012 ; Ndiamoi, Ettien et Yeo, 2018). Dans un rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet (2000) notent :

(...) qu'à l'état de défavorisation sont souvent associées des difficultés d'ordre scolaire vécues par les enfants de milieux socioéconomiquement faibles. Qu'il soit question de rendement scolaire, de taux ou de niveau de scolarisation, d'abandon ou d'absentéisme, diverses études ont constaté que l'état de pauvreté de la famille influence l'histoire scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant (p. 2).

Les recherches de Deschenaux (2009) et de Perron (2009) sont arrivées à la même conclusion et confirment que le cheminement scolaire des élèves issus des milieux défavorisés dépend en grande partie du milieu social d'origine de leurs parents. Moreau (1995) pour sa part souligne qu'une des conséquences majeures de la pauvreté est de conduire à la marginalisation et à l'exclusion sociale. Les personnes pauvres sont contraintes à une non-participation à la vie collective. Pour les enfants, cela se traduit souvent par une non-participation à la vie scolaire.

## 2.1. L'école et l'origine sociale

Les recherches en sociologie de l'éducation ont établi un ensemble de résultats similaires quant à l'influence des facteurs sociaux sur la vie scolaire des élèves. À cet effet, Bourdieu et Passeron (1970) ainsi que Baudelot et Establet (1971) avaient, il y a longtemps, souligné que la répartition des élèves dans les différentes filières de l'institution scolaire était

fortement corrélée à leur position socio-économique. Bourdieu et Passeron (1964), Illich (1971) et Freire (1977) s'entendent sur le fait que l'éducation peut favoriser les élites et par le fait même être source de l'exclusion des élèves provenant de milieux socioéconomiques faibles. De même Lorenzi-Cioldi et Meyer (1982) ont constaté que le poids des variables socio-économiques et culturelles est fort et handicape davantage les élèves issus des milieux sociaux « défavorisés ». Tout d'abord, au niveau de l'accessibilité aux études, les jeunes provenant de zones résidentielles favorisées sont définitivement avantagés. Ils accèdent aux études collégiales dans une proportion de 84,1 % comparativement à 64,9 % pour les étudiants de zone résidentielle moyenne et 50,3 % pour ceux provenant d'un quartier défavorisé. Les étudiants d'origine sociale différente font des choix de formation différenciés. De plus, le taux de diplomation dix ans après l'inscription en première secondaire varie aussi en fonction de leur origine sociale. Parmi les étudiants de zone résidentielle favorisée, 59,4 % obtiendront un diplôme alors que seulement 37,9 % des étudiants de zone résidentielle moyenne et 29,5 % de ceux de quartiers défavorisés diplômeront (Lorenzi-Cioldi et Meyer, 1982).

À Montréal, le Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM) a subdivisé son territoire en unités de planification scolaire (UPS). Ces unités permettent un classement des écoles selon un indice de défavorisation socioéconomique en vue de soutenir l'action des écoles qui ont le plus besoin de ressources. La comparaison du taux d'échec scolaire des élèves des écoles situées dans les UPS les plus favorisées et dans les UPS les moins défavorisées, permet de constater un taux environ cinq fois plus élevé dans les zones défavorisées (CSIM, 2017). Dans la même lignée, la carte de défavorisation des écoles montre que plus une école est

fréquentée par des élèves d'origine modeste, plus les résultats sont faibles (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2013-2014).

Certains auteurs constataient plusieurs inégalités dans les cheminements scolaires en fonction de l'origine sociale (Deniger, 2019 ; Perron, Richardet Veillette, 1995 ; Veillette, Perron, Hébert, Munger, et Thivierge, 1993). Ces auteurs font observer que plus la zone d'habitation est « bien nantie », plus on dénombre de diplômés universitaires, de femmes actives sur le marché du travail avec des revenus supérieurs et d'hommes professionnels à revenus élevés. En outre, les quartiers où vivent des familles aisées sont marqués par une meilleure cohésion sociale, un environnement plus sécuritaire, un taux de chômage moins élevé et une plus grande aisance (CGTSIM, 2009 ; Dubet, 1996 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). En revanche, les écoles en milieux défavorisés accueillent les enseignants les moins expérimentés, connaissent une fluctuation importante de leur personnel et manquent souvent de ressources matérielles (Larose, 2018a). De plus, le manque d'attrait ou l'état de délabrement des bâtisses et des équipements, l'atmosphère qui règne à l'école pèsent sur la qualité de vie scolaire et peuvent induire un climat peu propice à l'apprentissage (Gayet, 2007 ; Kanouté, Lavoie, Guennouni et Charrette, 2016). Dans certains milieux défavorisés particulièrement « à risque », l'école et les élèves sont aussi exposés aux problèmes de violence et de criminalité (Clouston, Beaumont, Frenette et Leclerc, 2017; Lacroix, 2017 ; Moisan et Simon, 1997).

Ce constat a été à l'origine de pratiques de compensations ou d'interventions pour doter les écoles les plus défavorisées de ressources complémentaires et réduire les taux d'échec et d'abandon scolaires. Cependant, si on peut présumer de certains effets positifs des interventions (Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz et Vezeau, 2007), il est souvent

difficile d'en évaluer exactement les apports (Meirieu, 2000). C'est ce que les parties subséquentes se proposent de développer.

## 2.2. Milieux socio-économiques faibles et réussite scolaire

Dans la littérature scientifique, plusieurs études abondent dans le même sens et postulent que les élèves issus de milieux socio-économiquement faibles sont plus souvent en difficulté à l'école que leurs pairs provenant de milieux mieux nantis et sont susceptible de présenter du retard sur le plan de la progression académique que ceux provenant de milieu plus riche (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005 ; Chiu et Chow, 2015 ; Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood et Weinfeld, 1966 ; Forquin, 1982 ; Sévigny, 2003 ; Strand, 2014). Ces élèves risquent par conséquent d'abandonner davantage l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Bissonnette et *al.*, 2005). Sévigny (2003) confirme en effet que ces élèves maintiennent un taux d'obtention de diplômes inférieur. Plusieurs chercheurs ont tenté de préciser les caractéristiques des milieux socio-économiquement faibles. Pour Terrisse (2000), ces milieux se caractérisent par la pauvreté<sup>4</sup>, l'absence d'intégration socioprofessionnelle aux entreprises et aux institutions gouvernementales, paragonnementales ou communautaires, l'instabilité familiale, le faible niveau de scolarisation et la transmission de valeurs, d'attitudes et de comportements qui permettent peu aux enfants d'échapper eux-mêmes à la pauvreté. Pour leur part, Desbiens, Pascal, Bowen et Janosz (2006) mentionnent que les familles de ces milieux se caractérisent par des carences relationnelles, un faible taux de conduites prosociales, une

---

<sup>4</sup> Pauvreté est ici considéré synonyme de défavorisation économique.

discipline sévère et incohérente, un engagement parental déficient et une supervision inadéquate.

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2014-2015), le taux de décrochage était alors de 15,5 % dans l'ensemble du Québec et dont 81,5 % des élèves décrocheurs proviennent des écoles gouvernementales en milieux socio-économiques faibles. Ces élèves n'obtiennent pas un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 17 ans révolu et sortent du système éducatif sans diplôme ni qualification. Selon les données du MELS (2015), le taux de diplomation et de qualification de la cohorte de 2007 atteignait 77,7 %. Les 22,3 % qui échouent fréquentent majoritairement les écoles de milieux défavorisés et sont « à risque » de quitter l'école avant d'obtenir un diplôme ou une qualification. En ce qui concerne Montréal, malgré une hausse entre 2009 (67,7 %) et 2014 (73,4 %), le taux de diplomation sur l'île de Montréal demeure en deçà de la cible gouvernementale fixée à 77 % pour Montréal et à 80 % pour le Québec. On note également que le taux de réussite des élèves montréalais (81,9 %) aux épreuves ministérielles est sous la moyenne québécoise<sup>5</sup> (83,4 %) (MELS, 2015). À cet effet, certains auteurs (Janosz, 2000 ; Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, 2013 ; Pabayo, Janosz, Bisset et Kawachi, 2014) rapportent que les adolescents qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver des problèmes d'ordre social, économique et sanitaire. De plus, leur intégration socioprofessionnelle serait plus difficile : ils seraient plus nombreux à recevoir de l'aide

---

<sup>5</sup> Ces données sont présentées sans préjudice aux variations qui ont pu ou qui pourront être observées suite aux effets de long terme de la pandémie ayant affecté le Québec depuis le mois de février 2020 sur les élèves provenant de populations vulnérables.

sociale ou de l'assurance-emploi, et leurs emplois offriraient moins de stabilité, seraient moins prestigieux et moins bien rémunérés.

Pour Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, (2004), il faut voir le décrochage scolaire comme un long processus interactif entre l'élève et l'environnement dans lequel il évolue et non comme une décision momentanée. Elliot et Voss (1974) de leur côté soutiennent que l'abandon scolaire constitue une sorte de voie d'évitement qui permet à certains élèves de réduire le stress et la frustration qu'ils éprouvent à l'école. Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) soulignent que les élèves de milieux socio-économiques faibles obtiennent des résultats scolaires inférieurs et sont plus en retard à l'école. Le constat est à nouveau fait dans la décennie qui suit (Hurteau et Duclos, 2017).

D'autres enquêtes sociologiques réalisées en éducation dans les années 1960, plus spécifiquement le rapport de Coleman et *al.* (1966) confirment que, lorsqu'on les compare à ceux qui proviennent de milieux plus aisés, les élèves originaires de milieux défavorisés, compte tenu de leur vulnérabilité, risquent davantage de rencontrer des difficultés scolaires (Blaya et Fortin, 2011). De façon générale, à l'instar des auteurs cités, nous définissons l'enfant vulnérable comme un enfant dont les caractéristiques personnelles, constitutionnelles ou non, soit les caractéristiques environnementales, en particulier familiales, laissent appréhender dès le plus jeune âge une plus forte probabilité d'un développement psychopathologique (donc des difficultés d'adaptation et d'apprentissage) que la moyenne des enfants de son âge dans une société donnée. Cela tenant compte que le concept de risque ou de vulnérabilité s'inscrit forcément dans une perspective ethnocentrique puisque le risque est relatif au type de système socioculturel et socio-économique dans lequel se développe l'enfant (Terrisse et Larose, 2002).

Forquin (1982) a fait une synthèse de différentes enquêtes et a mis en évidence que, premièrement, les enfants de milieux modestes sont plus souvent en retard sur le plan des apprentissages scolaires que leurs compagnons des classes sociales supérieures. Deuxièmement, les inégalités observées entre les groupes de différentes classes sociales s'avèrent nettement plus élevées dans le cas des notes scolaires qu'à l'occasion de tests de connaissances normalisés et surtout des tests d'aptitudes. Enfin, troisièmement, à réussite scolaire égale, les chances de poursuivre des études varient selon l'origine sociale.

Sévigny (2003) a analysé la relation existant entre la diplomation et le niveau de défavorisation socio-économique des élèves du secondaire, en milieu montréalais. Les résultats obtenus montrent que l'incidence du retard scolaire et la probabilité d'obtenir le diplôme d'études secondaires varient en fonction du niveau de défavorisation socio-économique du lieu de résidence des élèves. De fait, plus le secteur de résidence est défavorisé, moins les chances d'obtenir le diplôme d'études secondaires sont élevées. La relation est très étroite et inversement proportionnelle. De plus, elle s'applique tant aux garçons qu'aux filles et aux élèves d'origine québécoise comme à ceux d'origine étrangère. Le niveau de défavorisation socio-économique du lieu de résidence des élèves accuse aussi un lien évident avec le parcours scolaire des élèves universitaires qui est nettement moins fréquente chez les élèves issus de milieux défavorisés (Sévigny, 2003). *A contrario*, certains auteurs pensent que certains élèves vivant en milieux socio-économiques faibles, en dépit des contraintes, arrivent à transcender la situation et réussissent à l'école. Comme l'a fait remarquer le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (2001) « les inégalités, des chances ne sont pas irrémédiables et une mobilité sociale est possible (p. 4) ».

Par ailleurs, Massot (1979), a souligné, s'appuyant sur Boudon (1973), que la décision de poursuivre des études repose sur la prise en considération simultanée de paramètres conjoncturels (les résultats scolaires) et de paramètres prévisionnels (les bénéfices anticipés), lesquels engendrent une structure complexe (interactionnelle) s'ils sont mis en relation avec des paramètres antérieurs à l'action (le niveau culturel familial). Selon les auteurs, les stratégies individuelles peuvent donc, elles aussi, influencer sur la mobilité sociale (Perron, 1997). Cette perspective rejoint celle des travaux de (Anaut, 2006), Danis (2016), Garmezy (1985), Hammes (2014), Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard (2004), Talavera, Molina et Mallet (2016) Terrisse, Larose et Lefebvre (2000) et Terrisse et Lefebvre (2007), qui traitent de résilience scolaire. Ils ont mis en évidence la notion de résilience en montrant que certains enfants de ces milieux pouvaient réussir à l'école malgré des situations de vie adverses ou menaçantes. Enfin, certains auteurs contestent l'influence du milieu sur la réussite scolaire des élèves. Ainsi, Heyneman (1986 dans Bissonnette et al., 2005) souligne que : « Les élèves issus des milieux défavorisés n'obtiennent pas nécessairement de moins bons résultats aux tests standardisés que ceux issus des milieux favorisés. L'influence de la qualité de l'enseignement n'est pas nécessairement moindre que l'influence familiale. Au contraire, le facteur le plus déterminant pour l'apprentissage est la qualité des écoles et des professeurs » (p. 304-305).

### 3. DISPOSITIFS D'AIDE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN MSÉF

Afin de pallier la carence de réussite des élèves en difficulté faisant face à des problèmes de réussite scolaire en milieux socioéconomiques faibles, plusieurs dispositifs d'aide ont vu le jour. La question de l'aide aux élèves a surtout évolué avec le développement de



dispositifs que l'on peut globalement réunir sous le terme « d'accompagnement à la scolarité » et qui prennent place sur le temps périscolaire (Suchaut, 2009).

Les dispositifs d'accompagnement (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche Christinat, 2011; Danner, Le Bastard-Landrier et Morlaix, 2005) sont, pour la plupart, centrés sur l'aide aux devoirs (Granger et Tremblay, 2019; Suchaut, 2009). Cependant, les résultats en termes d'amélioration des acquis sont peu notables et probants (Glasman, 2001) « Les progrès concernent une minorité d'élèves, sauf dans certains cas bien précis » (Glasman, Besson, 2005, p. 119). En Europe comme au Québec, un nombre peu élevé de ces programmes a fait l'objet d'évaluation externe (Larose, 2019a). D'après Suchaut (2009) : « l'aide intensive semble plus efficace pour les élèves les plus en difficulté alors que les dispositifs peuvent engendrer des effets non attendus, voire négatifs, pour les élèves considérés en difficulté plus légère. Ceci se vérifie pour tous les dispositifs, qu'ils prennent place sur le temps scolaire ou périscolaire (Suchaut, 2009, p. 13). » Glasman et Besson, (2005) et Soussi (2016) vont dans le même sens et montrent, d'une part que les effets peuvent varier selon certaines caractéristiques des élèves, et d'autre part que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui sont directement en prise avec le travail scolaire. En outre, Piquée et Suchaut, (2002) ainsi que Rochex et Francia (2010) soulignent que la contribution et l'implication familiale dans les dispositifs mis en place au bénéfice des enfants sont gage d'efficacité et de succès. Pour ce qui concerne l'opinion des acteurs concernés par ces dispositifs, ils sont pour la plupart satisfaits. C'est ce qu'ont révélé les évaluations des aspects subjectifs de Glasman et Besson, (2005). Selon eux, les accompagnateurs soulignent l'amélioration de la confiance en soi, les enseignants mentionnent l'amélioration du rapport à l'école et les enfants constatent un nouveau regard porté par les

adultes sur eux. Quant aux parents, ils relèvent l'engagement et le dévouement des intervenants et saluent l'efficacité en termes d'aide à la réussite (Do Céu Cunha, 1998).

Au Québec, Terrisse, Larivée et Blain (2008), font état de la complexité de la défavorisation socio-économique et les résultats non convaincants, sinon à court terme, des dispositifs d'intervention mis en place par le M.É.Q. pour contrer l'échec scolaire auprès des enfants de ce milieu (animation « Passe-Partout », maternelle 4 ans en milieu défavorisé, maternelle 5 ans à temps plein, « Opération Renouveau », « Programme de soutien à l'école montréalaise », etc.). Ils proposent l'idée d'une intervention globale, multidisciplinaire et concertée, centrée sur les conditions de vie de la famille (Terrisse et *al.*, 2008, p. 55)

D'autres auteurs ont fait un constat similaire (Delvaux, 2005 ; Deniger, 2012 ; Maroy et van Zanten, 2007). Dans son bilan critique des interventions menées en milieu scolaire auprès des élèves défavorisés au Québec, Deniger (2012) dégage deux principales idéologies qui ont caractérisé ces interventions. La première idéologie a été identifiée comme étant l'« idéologie de la déficience » (Deniger, 2012, p. 68). Elle repose sur la conception que les élèves des milieux défavorisés ont un déficit et qu'il importe de compenser ce manque par des interventions ciblées, notamment celles assumées par des professionnels spécialisés. De plus, les recherches ayant documenté l'effet de ces programmes sur la réussite des élèves ont été menées principalement auprès des enfants de bas âge (Deniger, 2012). À cet effet, le rapport de Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet (2000) est un exemple de recherche ayant évalué les effets des mesures d'intervention précoces en milieu scolaire, tel le programme Passe-Partout (maternelle quatre ans), auprès d'élèves issus de milieux défavorisés. Les résultats de ce rapport soulignent que dans l'état

des sources d'information et hors d'une démarche d'évaluation concomitante à la mise en œuvre de ces programmes, la mesure linéaire d'effets durables n'était pas possible. En autres, les effets de ces mesures compensatoires sur la réussite des élèves de milieux défavorisés, autant pour celles qui étaient opérées uniquement en milieu scolaire que celles qui comprenaient aussi une intervention dans le milieu socioéducatif se caractérisent par une faible prolongation dans le temps (Scheerens et Bosker, 1997). Malgré une amélioration de la réussite scolaire observée suite à ces mesures, les effets positifs n'étaient que peu ou pas présents les années suivantes.

Des constats équivalents ont été réalisés dans le cadre d'études longitudinales portant sur les programmes d'intervention éducative précoce s'étant déployé dans la logique des mesures de type « Perry School Program », soit les interventions de type « Head Start » ayant essaimé des États-Unis vers une bonne partie des pays industrialisés à partir de la fin des années 1970 (Bailey, Sun et Timpe, 2018; Gibbs, Ludwig et Miller, 2014). On les retrouve aussi généralement et tirant des conclusions similaires en Europe (Rochex et Francia, 2010; Soussi, 2016).

La deuxième idéologie a été présentée sous l'appellation « guerre à la pauvreté » (Deniger, 2012). Celle-ci associe davantage les échecs scolaires des élèves issus de milieux défavorisés aux inégalités sociales et implique la mobilisation de la collectivité dans les mesures entreprises pour assurer la réussite des objectifs fixés. L'auteur y dresse un bilan mitigé des dispositifs d'interventions menées au Québec visant à diminuer les inégalités scolaires auprès des élèves issus des milieux défavorisés. Pour certains auteurs, les faibles retombées positives de ces interventions ne sont pas étrangères au fait qu'elles soient majoritairement entreprises selon l'idéologie de la déficience où l'on vise à compenser un

manque d'adaptation de l'enfant aux normes scolaires (Deniger, 2012 ; Deniger, Germain et Lemire, 2017; Tondreau et Robert, 2011). Cette tendance à opérationnaliser davantage les moyens envisagés selon la logique compensatoire favorise une stigmatisation des élèves ciblés et aussi, selon Deniger, amène les institutions scolaires à négliger l'importance du rôle qu'elles pourraient jouer dans la reproduction des inégalités sociales.

#### 4. ÉTAT DES CONNAISSANCES PORTANT SUR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES

Dans cette section, notre intérêt est de scruter la littérature scientifique dans le dessin de présenter l'état des connaissances empiriques sur le sujet. En effet, c'est à partir des années 1970 qu'on commence à manifester de l'intérêt pour les travaux portant sur la relation enseignant-élèves (Biemar, 2009), tant sur le plan national qu'international. La littérature identifie plusieurs notions associées à la relation enseignant-élèves. Parmi les descripteurs les plus connus, on retrouve notamment : « relation enseignant-étudiant », « relation enseignant-enseignés », « relation maître-élève » et « relation professeur-étudiant » (Biemar, 2009). En outre, il existe d'autres termes spécifiques qui décriraient d'autres types de relations éducatives, telles que la relation éducateur adolescent, ou la relation mentor-protégé par exemple (Virat, 2014). Dans ce présent travail de recherche, notre choix se centre sur la relation enseignant-élèves. En outre, dans notre concept « relation enseignant-élèves », « élèves » est au pluriel pour expliciter notre intérêt à l'égard de la relation spécifique entre un enseignant et plusieurs élèves ou l'ensemble du groupe-classe.

Plusieurs auteurs québécois qui se sont intéressés au concept relation enseignant-élèves ont également investi le concept du climat de classe (Janosz, Georges et Parent, 1998 ; Morrissette, 2002). Ils reconnaissent un lien d'influence manifeste entre la qualité des relations interpersonnelles et les apprentissages ainsi que le développement des élèves. Janosz et *al.* (2008) se sont davantage centrés sur le climat relationnel. Selon ces auteurs, la qualité du climat relationnel serait tributaire de trois facteurs : la chaleur du contact, le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui (Janosz et *al.* 2008).

Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) ainsi que Alaoui, Pelletier et Lenoir (2018) adoptent de préférence le concept d'intervention éducative à celui de relation éducative originalement formulé par Postic (1982). Cette dernière, certes fort intéressante, est jugée par les auteurs par trop englobante, « car elle tient compte de tout ce qui lie un enseignant et ses élèves dans un contexte éducatif finalisé, mais elle ne met pas en exergue les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier pour autant l'une ou l'autre de ces composantes » (Lenoir et *al.* 2002, p. 6). En fait, la lecture de ces auteurs nous permet de comprendre qu'il ne s'agit pas du même objet. Le « climat de classe » renvoie aux composantes psychopédagogiques du modèle.

Au plan international, plusieurs auteurs se sont aussi intéressés au concept de la relation enseignant-élèves. Des sociologues de l'école marxiste française (Beaudelot et Establet, 1971; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) y dénonçaient le phénomène de reproduction sociale. Les relations sociales, créant des hiérarchies selon le niveau socioculturel et économique des individus, sont reproduites au sein de l'école, ce qui engendre les mécanismes de relégation dans certaines filières. Perrenoud (1984, 1989, 2017) pour sa

part a dégagé les stratégies quotidiennes des élèves qui, dans les interactions en classe, constituent « le métier d'élève ». Perrenoud (1992) montre aussi que toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages, que parfois les interactions de l'enseignant interfèrent avec d'autres processus ou stratégies d'apprentissage de l'élève et que pour apprendre c'est de silence et de tranquillité<sup>6</sup> dont l'élève a besoin pour réorganiser sa pensée et assimiler les faits de connaissance et les compétences ciblées.

L'intérêt pour la relation enseignant-élèves est aussi soutenu par des apports issus de recherches en psychologie. Ces travaux se centrent pour la plupart soit sur l'apprentissage (Rosenthal, 1969 ; Brophy et Good, 1974), l'interaction (Crahay, 1989 ; Sirota, 1991 ; Zazzo, 1978 ; Gilly, 1980 ; Roux, 1982 ; Good et Brophy, 1970 ; Galton, 1978 ; Altet, 1994 ; Dupont, 1982 ; Crahay et De Lafontaine, 1986 ; Postic et De Ketele, 1989), et la motivation ainsi que l'attachement (Desquesnes, 1989 ; Lavenue, 1991, 1993 ; Mael Virat, 2016 ; Pollard, 1987 ; Rosenshine, 1986 ; Doyle, 1977 ; Sirota, 1988 ; Bru, 1991 ; Felouzis, 1997 ; Pianta et *al.*, 2003 ; Sabol et Pianta, 2012).

Les auteurs séminaux tels que Rosenthal (1969), Brophy et Good (1974) et Vygotsky (1933/1978) se sont penchés sous différents angles sur les effets de cette relation au niveau du développement et de l'apprentissage. Rosenthal (1969) et Brophy et Good (1974) y accordent une place importante à la perception interpersonnelle alors que Vygotsky (1933/1978) pour sa part met l'accent sur le support relationnel fourni à l'enfant dans un

---

<sup>6</sup> Toutes conditions souvent plus accessibles en contexte de classe que dans l'environnement domestique, eu égard aux conditions du logement caractérisant généralement les enfants provenant de populations vulnérables. Cf. à cet égard, Petit, Lehrmann et Best (2017).

contexte d'apprentissage. Il l'inclut dans sa théorie sur la zone proximale de développement.

Plusieurs chercheurs se sont focalisés sur les interactions-élèves comme domaine de recherche. Les travaux de (Crahay, 1989), correspondent en particulier au courant de l'analyse interactionnelle. Les « *interaction analysis* » consistaient en une analyse unidimensionnelle du « climat » de la classe et se sont appuyées sur le postulat que ce climat est déterminé de façon prépondérante par les comportements de l'enseignant. Les nombreux travaux de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie ont aussi porté sur les stratégies des élèves, cherchant à comprendre le sens de ces pratiques dans les interactions (Sirota, 1991). Zazzo (1978) a relevé les indices de participation active des élèves en classe. Les travaux de Gilly (1980) ont surtout porté sur les représentations que maître et élèves ont l'un de l'autre dans les interactions à partir d'études différentielles pour dégager les représentations et les rôles institutionnels de chaque acteur. La technique dyadique d'observation de Roux (1982), adapté du « dyadic system » de Good et Brophy, (1970) est une approche différentielle des interactions de chaque élève avec le maître et souligne « l'impact du statut scolaire des élèves sur la nature de leurs interactions avec l'enseignant » exemple de l'évolution des travaux. En outre, Levasseur et Hamel (2017) ont fait une revue des écrits systématiques sur les interactions enseignant-élève ayant un effet négatif sur les jeunes. Selon ces auteurs, les interactions négatives rapportées par les élèves sont l'incompétence, le caractère offensant et l'indolence de l'enseignant. Certaines interactions négatives échappent à la perception des élèves, soit le contrôle de l'enseignant et les relations conflictuelles. Même si les interactions négatives débutent dès le préscolaire, la situation s'aggrave surtout au secondaire. Les interactions négatives avec

les enseignants ont des conséquences sur les interactions entre les élèves. Celles-ci sont liées à de moins bonnes habiletés sociales de la part des élèves (Skalická, Stenseng et Wichstrøm, 2015), à un plus grand nombre de relations d'amitié avec des pairs à risque d'inconduite et une perception négative des normes scolaires, ce qui augmente l'adoption de comportements tel la consommation de drogues (LaRusso, Romer et Selman, 2008). L'élève qui a des interactions négatives avec un enseignant est plus susceptible de poser des gestes physiques d'agression comme pousser, donner des coups, ainsi que des gestes sociaux d'agression comme parler en mal d'un élève et répandre des rumeurs (De Laet, Colpin, Vervoort, Doumen, Leeuwen, Goossens et Verschueren, 2015). Les interactions négatives font que les élèves s'apprécient moins entre eux et ont un risque supérieur de se désengager de l'école ou de décrocher (Mikami, Griggs, Reuland et Gregory, 2012).

D'autres chercheurs se recentrent sur l'observation des acteurs-élèves. Ainsi, Lavenu (1991, 1993), analyse « la mise en scène de l'élève » et infère « des statuts pratiques » des élèves en classe, « des modes d'affirmation de soi » de l'élève au cours des interactions en classe comme indicateurs de conduite d'élève. Desquesnes (1989) précise la participation de lecteur-élève en classe en analysant les modes de vie de la classe en termes « d'autonomie et d'initiative de l'élève. » Dans une autre approche, ethnographique, Pollard (1987) traitant du consensus, repère le travail négocié entre l'enseignant et l'élève et les stratégies mutuelles qui en découlent. Enfin, le paradigme processus-produit (Rosenshine, 1986), pose la question de l'efficacité formulée en termes de lien entre les mesures du comportement de l'enseignant en classe (« processus ») et les mesures des résultats d'apprentissage des élèves (« produit »). Se basant essentiellement sur des



analyses corrélationnelles, les résultats de ce type d'études correspondent souvent à des fonctions de prédiction (Doyle, 1977)

Pour sa part, la recherche de Sirota (1988) portant sur l'existence d'un réseau officiel et d'un réseau parallèle de communication en classe identifie « les règles du jeu scolaire » en situation et montre les liens entre le statut d'acteur social de l'élève et les stratégies adoptées. Les travaux de Bru (1991, 2002) se situent dans cette évolution des paradigmes de prise en considération des variables de la situation et du contexte et intègre l'analyse des interactions dans celle de l'action didactique. Partant de la nécessité de recentrer les observations sur les actes réels produits en classe, il substitue la notion de « profil d'action didactique » à la notion de méthode dont il a dégagé les limites.

Cette attention émergente pour l'aspect relationnel du métier d'enseignant se poursuit aussi sous l'angle de l'attachement. Les auteurs qui se focalisent sur cette dimension de la dynamique de classe, notamment Felouzis (1997), relèvent que les enseignants efficaces en gestion de classe sont ceux qui entretiennent la relation, c'est-à-dire qui écoutent, qui prennent du temps pour expliquer, qui parlent le même langage, qui interpellent, qui clarifient leurs attentes, qui respectent, etc. Un chapitre complet du « Handbook of education » (2003) porte sur la relation entre l'enseignant et l'élève (Pianta et al. 2003). Les recherches qui y sont rassemblées indiquent une influence de la relation avec l'enseignant sur la motivation et le développement de l'estime de soi des élèves. Le climat de la classe et même de l'école se construirait sur la base des aspects émotionnels et chaleureux partagés dans la relation avec l'enseignant (Poulou, 2017).

Selon Biémar (2009), le foisonnement de travaux en sciences humaines amène aussi à identifier un courant qualifié d'humaniste qui tend à considérer la personne dans sa

globalité. Les courants précédents en psychologie avaient tendance à isoler les aspects cognitifs (Piaget, 1936) des aspects plus affectifs. Par exemple, le courant cognitiviste place le fonctionnement de l'intelligence opératoire au centre des préoccupations. Le courant humaniste tend à associer ces deux aspects. La relation humaine construite entre l'enseignant et l'élève y est considérée comme fondamentale pour soutenir la construction d'une relation entre le savoir et l'élève. Les auteurs qui s'inscrivent dans ce courant posent la relation comme source de motivation de l'élève et de la construction de son estime de soi (André, 2005). Gayet (1995) considère que tout savoir se construit au travers d'une relation humaine, dans un jeu d'interactions sociales. L'enseignant est un éducateur qui motive en donnant confiance, en permettant à l'élève de se construire une bonne estime de lui-même, et ce, en vue de soutenir un apprentissage efficace ; un adulte qui permet à l'enfant de se sentir protégé. Gayet (1995) définit quatre rôles à tenir par cet adulte : filtrer les difficultés, créer un climat de sécurité qui va permettre de prendre des risques, trouver les voies qui lui conviennent le mieux et l'aider à développer une image positive de lui-même. Par ailleurs, Pianta (1999) montre que cette relation a des répercussions sur la satisfaction dans le travail et le sentiment d'efficacité des enseignants. Ainsi, selon Lenoir et al. (2002), l'enseignement est un métier relationnel de l'interaction humaine. Mentionnons à titre d'illustration des études centrées sur la perception de l'enseignant (Davidson, Gest et Welsh, 2010) ou pour celles centrées sur la perception de l'élève (Murray, Murray et Waas, 2008).

### ***Synthèse de l'état des connaissances portant sur la relation enseignant-élèves***

Nous retenons que la relation enseignant-élèves est un concept fort intéressant qui a eu ses lettres de noblesse en recherche scientifique bien avant les années 1970. Les principales dimensions de ce rapport (enseignant-élèves) ont été traitées depuis, mais de façon parcellaire dans la documentation scientifique internationale. Tant au plan national par exemple chez Janosz, Georges, et Parent (1998) ou Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) qu'international, les auteurs l'ont approché selon diverses perspectives disciplinaires de nature sociologique ,par exemple chez Perrenoud (1984, 1989), psychologique (Felouzis, 1997; Pianta et *al.* 2003), pédagogique influencée par l'humanisme (Biémar, 2009 ; Lenoir, 2002 ; Beckers, 2007 ) se focalisant soit sur la conception de l'élève ou la perception de l'enseignant. Il ressort de ces travaux que la relation la relation enseignant-élèves est une cible à considérer comme une ressource compte-tenu de ses effets au niveau des performances académiques des élèves.

## 5. ENSEIGNANT CATALYSEUR DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Des décennies de recherche sur l'enseignement permettent d'affirmer aujourd'hui qu'il se dégage un consensus sur le fait que le travail des enseignants en salle de classe est un des déterminants scolaires incontournables de l'apprentissage et de la réussite des élèves (Sanders et Rivers, 1996 ; Coleman et *al.*1966 ; Françoise, 2005). Cela, peu importe le profil de performance initial de l'élève ou l'environnement scolaire de référence (Ingersoll, Sirinides et Dougherty, 2018; Jordan, 2018). Ainsi, certains auteurs ont souligné que la variable « enseignant » produit un effet plus marqué sur la réussite scolaire pour des élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire (Duong et Kanouté, 2007 ; Kanouté, Laaroussi, Rachédi et Doffouchi, 2008). D'autres, comme Jenck et Phillips (1998 cité dans

Bissonnette et *al.* 2005) ont révisé leur position en ce qui concerne l'impact des facteurs socioéconomiques sur le rendement scolaire. Alors que ceux-ci affirmaient en 1972, à l'instar de Coleman et *al.* (1966), que l'effet de l'école était négligeable auprès des élèves de milieux défavorisés, ils concluent maintenant que le facteur-école contribue largement au rendement scolaire, surtout pour les élèves de milieux défavorisés. Wang, Heartel et Walberg (1993), ont réalisé une importante méta-analyse identifiant les facteurs les plus susceptibles d'aider l'élève à apprendre. Les deux facteurs qui se situent en tête de liste relèvent directement de l'enseignant. L'enseignant est donc l'acteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves ; il devance ainsi la famille qui ne vient qu'au quatrième rang. D'autres synthèses de recherches (Brophy et Good, 1986 ; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, et Schellinger, 2011 ; Gauthier, 1997 ; O'Neill, 1988 ; Rosenshine et Stevens, 1986 ; Seidel et Shavelson, 2005) ont également confirmé que l'enseignant, par le biais de la gestion de la classe et de l'agir pédagogique, affecte directement l'apprentissage des élèves (Gauthier et Bissonnette, 2015).

Au milieu des années 1990, Sanders a implanté un système d'imputabilité mesurant la valeur ajoutée par le rôle de l'enseignant nommé *The Tennessee Value-Added Assessment System* (T.V.A.A.S.). Dans une étude réalisée en 1996, il a démontré que l'effet enseignant, c'est-à-dire ici sa valeur ajoutée, affecte indéniablement la performance scolaire de tous les élèves et que, parmi ceux-ci, ce sont les élèves en difficulté qui sont les plus grands bénéficiaires (Amrein-Beardsley, 2008 ; Kurt, 2018). Toujours selon Sanders (1998), les recherches qui ont été menées à partir des données recueillies par le T.V.A.A.S. démontrent que l'origine ethnique, le niveau socioéconomique, le ratio maître-élève et l'hétérogénéité de la classe constituent de piètres prédicateurs de l'amélioration du rendement scolaire des

élèves. L'efficacité de l'enseignant représente plutôt le facteur déterminant des progrès scolaires réalisés. L'effet de l'enseignant sur le rendement des élèves se révèle additif et cumulatif.

Pour sa part, Biemar (2009) souligne que les enseignants considèrent la relation comme un travail en soi. Il s'agit de construire une « bonne relation » avec les élèves en apprenant à les connaître, en les écoutant, en discutant avec eux pour pouvoir ensuite leur enseigner une matière. Les compétences professionnelles considérées comme nécessaires sont d'ailleurs prioritairement relationnelles et personnelles. Par contre, dans les établissements scolaires plus favorisés, le métier d'enseignant vise avant tout la maîtrise des contenus propres aux disciplines scolaires même si des préalables sont nécessaires avec certains publics. Dans le même ordre d'idée Karcher (2004) et Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-D'Alessandro (2013) soulignent qu'un lien significatif qui se crée entre l'élève et un ou plusieurs intervenants scolaires donne une vision positive de l'école, améliore l'estime de soi et augmente le désir et la motivation à réussir.

### 5.1. L'environnement scolaire de l'élève

L'environnement scolaire joue un rôle important dans la vie éducative de l'élève. En effet, les ressources humaines et matérielles dont l'établissement dispose, le leadership de la direction, les pratiques et attitudes des enseignants et les relations entretenues avec les élèves influencent les résultats scolaires. Toutefois, ces facteurs varient aussi largement en fonction du milieu social dans lequel l'école est insérée et du public qui la fréquente (Lafortune, 2012). Dans cette partie nous porterons nos regards sur l'effet que l'environnement scolaire pourrait avoir sur l'apprentissage de l'élève. Ainsi, nous aborderons les différents effets en lien à l'environnement scolaire soit l'effet-école; l'effet-

maitre; l'effet classe; l'effet maitre et composition de la classe; l'effet de contexte et l'effet combiné.

#### *5.1.1. Effet-école ou Effet-Établissement*

Les travaux sur l'effet-établissement ont émergé dans le sillage des réflexions sur les causes de l'inégalité des chances à l'école (Bressoux, 1995). Selon certains auteurs les effets d'établissement peuvent se définir comme ce que gagnent ou perdent des élèves initialement identiques à être scolarisés selon le contexte particulier à chaque institution (Barrault-Stella, Goastellec, 2015, 2002 ; Draelants, 2013 ; Duru-Bellat et Suchaut 2005; Felouzi et Perroton, 2007). Bressoux (1995) traite l'effet-école comme une agrégation d'effets-classes plutôt qu'un effet de l'école dans son ensemble. Pour lui :

Les facteurs scolaires qui affectent les acquisitions des élèves se situent fondamentalement dans les classes. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas, ou qu'il ne peut pas y avoir, d'effet-école, mais cela signifie que son impact est particulièrement réduit en comparaison aux effets-classes. Une voie prometteuse dans l'avenir pourrait être de rechercher s'il existe des domaines où l'effet-école est plus sensible, ou bien des conditions particulières qui pourraient entraîner l'existence d'un tel effet (Bressoux, 1995, p. 295).

À cet égard, plusieurs auteurs canadiens ou québécois ont étudié le sujet. Ainsi Blais (2003), en contexte québécois, conclut que 17 % de la variance expliquée dans les notes aux épreuves de français de cinquième secondaire serait attribuable à des variations entre les écoles. D'autres recherches ont aussi confirmé ce que Bressoux (1995) affirmait. Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier (2010) ont réalisé une étude

sur l'effet de l'environnement scolaire sur la motivation et le rendement scolaire de 7 433 élèves de la première à la cinquième secondaire provenant de 54 écoles publiques du Québec. Selon les résultats, la variance expliquée dans la motivation des élèves par l'effet de l'école varie de 0,2 % à 2,5 %, alors que celle due à la classe varie de 2,0 % à 7,2 %. En outre, l'effet de l'école est souvent beaucoup plus faible par rapport aux autres effets. Il est même jugé non significatif (Bianco et Bressoux 1999; Bressoux, 1995). Cependant, certains indicateurs suggèrent que l'importance de l'« effet-école » peut varier selon les impacts combinés de l'ordre d'enseignement et du statut socioéconomique des populations territoriales desservies par l'établissement (Baye, 2014; Becker, 2011). En effet, au Québec par exemple, les concentrations d'origine menant à l'homogénéité sociale des populations scolaires varient passablement entre les établissements primaires (au cœur du village ou du quartier) et secondaires qui drainent un bassin de population beaucoup plus large (en général et hors Montréal).

#### *5.1.2. Effet-maître*

Les recherches sur l'effet-maître se sont développées aux États-Unis dans les années 50 pour prendre un essor important dès les années 70. Il s'agissait d'identifier quelles étaient les caractéristiques d'un enseignement efficace. Les chercheurs ont d'abord cru que l'enseignant, plus que toute autre caractéristique de l'école, a un effet significatif sur l'apprentissage des élèves et que cet effet est durable (Lessard, 2006) et deuxièmement les caractéristiques de l'enseignant lui-même devaient permettre de présager l'efficacité de son enseignement. Selon cette deuxième conception, on postulait que le métier d'enseignant supposait un certain type de personnalité, en laissant pour compte le contexte et les élèves.

Autrement dit, on recherchait un facteur d'efficacité, le même quels que soient les élèves et le contexte (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999).

Traiter de l'effet-maitre revient à en considérer en général deux dimensions (Bressoux, 2012). D'une part, l'efficacité : il s'agit de la capacité des maîtres à élever le niveau moyen des élèves. D'autre part, l'équité : il s'agit de la capacité des maîtres à égaliser le niveau des élèves. Felouzis (1997) a montré que les enseignants de lycée efficaces avec une classe donnée avaient aussi tendance à être efficaces dans les autres classes où ils enseignaient. Cela donne un fort appui à l'existence d'un effet-maître indépendant de l'effet de composition de la classe. Pour Bressoux (2012) : « dans l'effet-classe, l'effet-maître est primordial (p. 210). »

Dans sa recherche séminale, Grisay (1997) met en évidence l'existence d'une sorte d'effet enseignant, à travers notamment le jugement que les élèves portent sur l'enseignant efficace. Par jugement de l'élève, nous entendons la perception de l'élève du niveau de soutien de l'enseignant, de sa formation et de son ancienneté (Lentillon-Kaestner, et Cogérino, 2006). Cet « effet-maître » déjà mesuré dans les travaux de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation Sociologie et Économie de l'Éducation) a aussi été explicité, au niveau du lycée, par l'étude de Felouzis (1997), qui tend à montrer que l'efficacité des enseignants dépend en grande partie de leurs attitudes et de leurs attentes envers les élèves. D'une manière générale, les pratiques pédagogiques qui semblent s'avérer les plus efficaces sont celles qui combinent un niveau d'attentes et d'exigences élevé, un temps long d'exposition au travail scolaire, et la création d'un climat chaleureux, même si les effets n'en sont pas forcément univoques selon le milieu social des élèves auxquels on s'adresse (Duru-Bellat, 2003a). Ces recherches, d'une certaine manière, tendent à



relativiser le poids de l'établissement puisque, comme le souligne Meuret (2000), elles attestent plutôt de la présence d'effets classes ou d'effets enseignants que d'effets établissements.

### *5.1.3. Effet-classe*

Parallèlement à ces travaux sur les « effets-écoles », il existe un courant de recherche sur l'efficacité des classes. Les tenants de ce courant qui sont encore très largement anglo-saxons recherchent dans quelle mesure la fréquentation de telle classe (tel « maître ») plutôt que de telle autre peut avoir des répercussions sur les acquisitions des élèves, et quelles sont les pratiques pédagogiques qui apparaissent les plus efficaces (Bressoux, 2012). Pour cet auteur l'effet-classe ne se réduit toutefois pas à l'effet-maître, car il y a, dans la classe, des facteurs qui ne sont pas sous le contrôle de l'enseignant et peuvent néanmoins exercer une influence sur les acquis des élèves. Il en est ainsi de la composition sociale de la classe (milieu socioéconomique d'origine, niveau scolaire moyen, hétérogénéité, etc.) et de la morphologie des classes (cours simple ou multiple, nombre d'élèves, etc.). Les caractéristiques morphologiques et de composition des classes n'expliquent toutefois qu'une petite partie de l'effet-classe.

Selon le fondement des travaux sur les effets-classes et les effets-maîtres se trouve l'idée que les acquisitions des élèves sont liées, au moins en partie, à ce qui se passe en classe, et en particulier à l'enseignement du maître (Lessard, 2006). Même si les preuves expérimentales d'un effet-classe n'ont été livrées que tardivement soit au début des années 1970 (Hanushek, 1971 ; Veldman et Brophy, 1974), beaucoup de travaux avaient

souligné dès les années 1960, que certaines pratiques en classe, les modes d'interactions verbales en particulier, étaient associées au niveau d'acquisitions des élèves (Coleman et al., 1966). Nye, Konstantopoulos et Hedges (2004) ont ainsi réalisé une synthèse de dix-sept analyses menées aux États-Unis entre 1971 et 2002 à différents niveaux de l'école élémentaire. Les études recensées par les auteurs indiquent qu'entre 7 % et 21 % de la variance des acquisitions entre élèves seraient attribuables à l'enseignant. Mingat (1983) a mené une recherche dans le cadre de l'évaluation d'une zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire, estimait l'effet de la classe à 12,1 % en mathématiques et à 16,4 % en français. Cette étude montrait que les différences de résultats d'une classe à l'autre affectaient surtout les élèves faibles, les acquisitions des élèves forts étant moins sensibles au fait d'appartenir à une classe plutôt qu'à une autre. Depuis lors ces résultats ont été confirmés. Au niveau élémentaire, selon les études (Mingat, 1991 ; Bressoux, 1990 ; 1994b ; 1996, 2002, 2011, 2012), l'effet de la classe explique entre 10 % et 18 % de la variance des résultats en français et en mathématiques.

D'autres auteurs (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014 ; Debarbieux, Anton, Astor, Benbenishty, Bisson-Vaivre, Cohen, Giordan, Hugonnier, Neulat, Ortega Ruiz, Saltet, Veltchef et Vrand, 2012), parlent de climat scolaire. Selon eux, le concept de climat scolaire prend racine dans celui du climat organisationnel qui a fait son apparition dans les années 1960 (Brunet et Savoie, 1999). Sur le plan international, la relation entre le climat scolaire et la réussite des élèves a été bien établie, autant sur le plan affectif que social et cognitif (Cohen, 2006). Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Goodenow et Grady, 1997), favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith, 2003 ; Finnan, Schnepel et Anderson,

2003) une plus grande cohésion du groupe lors de l'apprentissage coopératif ainsi qu'à de meilleurs résultats scolaires (Younes, Debarbieux et Didier, 2011). Il peut également agir comme facteur de protection en atténuant les impacts négatifs d'un contexte socio-économique difficile.

*A contrario*, le climat scolaire perçu comme mauvais par l'élève diminue son sentiment d'affiliation à la communauté scolaire et nuit sensiblement à la persévérance scolaire (Debarbieux et *al.* 2012). En somme, la qualité du climat est reconnue comme un facteur d'influence important de la résilience et du bien-être chez les élèves. D'autres études, qui ciblent spécifiquement la perception du climat organisationnel et du climat de classe par les enseignants, rapportent des liens similaires avec la résilience et la satisfaction professionnelles (Janosz, Thiébaud, Bouthillier et Brunet, 2005). En effet, les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se sentent au centre des considérations de l'équipe-école et que leurs enseignants travaillent en partenariat avec la direction de l'établissement, les parents et le reste de la communauté (Larivée et Larose, 2014 ).

#### *5.1.4. Effet-maitre, composition de la classe et sa taille*

La taille de la classe a fait l'objet de nombreuses recherches (Amigues, 2003 ; Bressoux, 2011 ; Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004 ; De Fraine, 2003 ; Fredriksson, Öckert et Oosterbeek, 2013 ; Gervet, 2013 ; Lapointe, Chabot, Lamothe, Amboule-Abath et Blouin, 2008; Piketty et Valdenaire, 2006). Les résultats de plusieurs études rapportent que les classes les plus petites produisent de meilleurs résultats (Terrisse, Kalubi, Larivée et Lefebvre, 2011). De plus, ce sont les élèves faibles qui bénéficient le plus des réductions d'effectifs, en faisant par là même non seulement un facteur d'efficacité globale, mais aussi d'équité (Bressoux, 2011). D'une façon plus générale, cependant, les études menées à

l'international suggèrent que l'effet de réduction de la taille de la classe se fait plus clairement sentir au préscolaire et au primaire que par la suite (Francis et Barnett, 2019; Jepsen, 2015).

Comme le montrent les travaux de De Fraine (2003) pour l'enseignement de la langue maternelle et de Opdenakker (2002), pour l'enseignement des mathématiques, la composition de la classe semble avoir un effet particulièrement important dans l'enseignement secondaire. Les classes donnent plus de résultats positifs selon qu'elles sont constituées des mêmes élèves à l'arrivée qu'au départ. L'effet de composition de la clientèle scolaire était alors plus fort que l'effet des pratiques éducatives.

Il semble néanmoins que les effets de composition soient plus importants au niveau secondaire qu'au niveau élémentaire. Certains aspects morphologiques des classes semblent exercer des effets, mais qui n'épuisent pas l'ampleur de l'effet-classe. En effet, la pratique enseignante s'organise en fonction d'une composition de buts qui, pour certains auteurs (Bru et *al.*, 2004; Carver et Scheier, 1982 ; Casalfiore, 2002; Durand, 1996 ), sont ordonnés selon une hiérarchie où viennent : l'ordre et le contrôle de la classe, la participation effective des élèves, l'activité en rapport avec le travail en cours, l'apprentissage et le développement des élèves. Mais l'observation montre qu'on ne saurait trop rapidement considérer que tous les élèves réagissent de la même manière aux propositions de l'enseignant. Tous n'ont pas les mêmes acquis préalables, les mêmes représentations et attentes, le même rapport au savoir en jeu, les mêmes façons de réagir. Une même consigne, par exemple, peut donner lieu à des interprétations différentes, voire opposées (Bressoux, 2011). Ainsi, Amigues (2003) dans son approche ergonomique de l'activité enseignante a démontré que les critères pour étudier l'effet du travail sur l'activité

du professeur ne sont pas de même nature que ceux qui permettent d'apprécier son action sur les élèves. Selon lui, on ne peut ni les confondre ni les substituer les uns aux autres et on ne peut pas ramener cette activité à la réalisation de l'action. En outre, la polémique entourant les classes homogènes et hétérogènes a été abordée sous différents angles, dont ceux de l'organisation scolaire, du climat et de la réussite scolaire (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014).

#### 5.1.5. *Effet de contexte*

L'effet de contexte c'est-à-dire les caractéristiques de l'environnement social (environnement scolaire, quartier et communauté d'appartenance) semble s'exercer sur des dimensions très variées de la scolarité. Ainsi, depuis les premiers travaux de l'IREDU dans les années 1980, nous savons que « *le contexte fait des différences* » (Duru-Bellat et Mingat, 1988 et 1993 ; Leroy, 2009) aussi bien en matière d'orientation qu'en matière d'acquis scolaires. On sait avec Cousin (2000) et Felouzis (2009) que les établissements s'avèrent inégalement sélectifs et que les chances d'accéder en seconde pour des élèves aux caractéristiques identiques varient selon l'établissement fréquenté. Pour Felouzis et Perroton (2007), le contexte de la classe peut s'avérer plus pertinent pour comprendre la notation et les progressions, qui relèvent des pratiques pédagogiques, plutôt que l'orientation, phénomène géré à un niveau plus institutionnel (Duru-Bellat, 2003b). La sociologie de l'éducation anglo-saxonne a en effet amplement montré comment les effets de composition sociale et scolaire dans les classes (school mix) s'avèrent déterminants pour comprendre des différences finales entre élèves au départ identique, cet effet jouant d'ailleurs plus pour les élèves de milieu défavorisé, notamment en contexte de mixité

scolaire au plan socioéconomique (Keels, Burdick-Will et Keene, 2013 ; Larose, 2018; Thrupp, 1995).

#### *5.1.6. Combinaison des effets/effet mixte*

Grisay (1989), comparant des collèges performants ou au contraire non performants, avait insisté sur le fait que c'est une combinaison de variables liées au contexte familial, scolaire, mais aussi au climat de l'établissement qui explique les différences d'efficacité. Cela permet d'introduire l'idée que l'établissement est aussi un construit doté d'une certaine autonomie, d'une vie propre, comme l'a montré le travail de Paty (1981). Cette vision se trouve encore approfondie dans les approches en termes de mobilisation, initiées par Dubet, Cousin et Guillemet (1989). Ces derniers montrent que si l'on observe un effet de l'établissement sur les performances scolaires des élèves, celui-ci peut être corrélé au type d'organisation et au climat du collège ainsi qu'à la mobilisation des enseignants autour d'un projet commun.

Ainsi, l'établissement scolaire peut être assimilé à n'importe quelle organisation avec un style propre, un mode de relations sociales, un type de mobilisation de ses acteurs et de ses ressources. C'est aussi l'optique envisagée par Cousin (1998) dans son étude de treize collèges. Il observe que les établissements les plus dynamiques, qui réussissent à définir collectivement leurs objectifs et à dépasser le clivage entre tâches éducatives et pédagogiques, sont aussi les plus efficaces. Cousin (2000), rappelle qu'efficacité et mobilisation ne semblent pas entretenir de relation statistique causale, mais les collèges et les lycées les plus mobilisés tendent à être les plus équitables (Felouzis et Perroton, 2007, p. 105).

En outre Grisay ( 2006) met en avant les différences de qualité dans l'enseignement dispensé selon les établissements tout en montrant qu'il s'agit d'un effet joint lié à la composition sociale de la population recrutée par l'établissement. Si le contexte de scolarisation influe sur les acquisitions et attitudes des élèves par le biais de son organisation, de son climat et de la mobilisation des équipes, ces éléments ne suffisent pas à eux seuls à être explicatifs, car ils sont toujours médiatisés par un contexte social défini par les caractéristiques des élèves accueillis (Duru-Bellat, 2002). En d'autres termes, « si le contexte fait des différences, il est encore difficile de comprendre sur quelle situation et quelle action elles se fondent » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 104).

## 5.2. Relation enseignant-élèves et réussite scolaire en mséf.

Plusieurs recherches prouvent que la relation enseignant-élève a de multiples répercussions et que la qualité de cette relation a non seulement un impact sur le rendement scolaire des élèves, mais soutient aussi la persévérance scolaire. (Davis, 2003; Fraser et Walberg, 2005 ; Hudley, Daoud, Polanco, Wright-Castro, et Hershberg, 2003). Bissonnette et al. (2005) expliquent que la « valeur ajoutée » de l'enseignant a un impact sur la performance des élèves et que cet impact est encore plus fort en milieu défavorisé comme l'a souligné Crahay (2000). Rivkin, Hanushek et Kain (2005) définissent la « valeur ajoutée » de l'enseignant comme le fait de bénéficier d'enseignants efficaces pendant toute la scolarité. Ces enseignants pourraient, toujours selon les mêmes auteurs, diminuer ou même éliminer le désavantage scolaire lié au fait d'appartenir à un milieu socioéconomique faible. McDermott, Rothenberg et Gormley (1998) expliquent d'ailleurs qu'une pédagogie adaptée et de hautes attentes, tout comme une confiance en les élèves, peuvent améliorer la situation des élèves en milieu défavorisé et même amener ces derniers à exceller. Ainsi,

selon Bernstein-Yamashiro (2004), la relation enseignant-élève augmente l'intérêt des élèves pour leur rendement scolaire. De plus, elle contribue à réduire les risques d'échec (McGrath et Van Bergen, 2015). À l'inverse, le désengagement de l'enseignant affecterait négativement le rendement scolaire (Klem et Connell, 2004).

Par ailleurs, Croninger et Lee (2001) indiquent que la relation enseignant-élève et les contacts entre l'élève et son enseignant à l'extérieur de la classe augmentent la probabilité de terminer les études secondaires. Hudley *et al.* (2003) vont dans le même sens et suggèrent que la perception de la relation enseignant-élève influence le niveau d'attentes futures de l'adolescent envers l'école et sa carrière. Les auteurs concluent que la façon d'engager les élèves à persévérer dans leurs études passe par la qualité de la relation enseignant-élèves. Quant à la présence aux cours, Hudley *et al.* (2003) affirment que la perception négative du soutien de l'enseignant est associée à une augmentation des absences et vice-versa. De même, les attitudes négatives des enseignants affecteraient négativement la présence à l'école (Quin, 2017).

En définitive, les composantes du concept d'effet-maitre (discours franco-européen) et de celui d'effet enseignant (documentation nord-américaine) ne se distinguent guère quoique la documentation scientifique centre plutôt ce concept sur les effets de l'intervention éducative suivant diverses dimensions de la motivation scolaire.

### ***Synthèse: Enseignant et réussite éducative en milieu socio-économique faible***

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de la qualité de la relation enseignant-élèves et son impact non seulement sur le rendement scolaire des élèves, mais aussi sur la persévérance scolaire (Davis, 2003; ; Fraser et Walberg, 2005 ;McGrath et Van Bergen,



2015; Roorda, Koomen, Split et Oort, 2011; Quin, 2017 ). Cette relation entre enseignants et élève est tributaire du milieu et du contexte dans lequel elle évolue.

En effet, les bons enseignants apportent plus aux élèves appartenant à des minorités aux prises avec des déficiences éducatives. On a donc constaté que des élèves progressent mieux dans certaines classes que dans d'autres, et ceci a été mis particulièrement en relation avec des comportements et attentes de l'enseignant. Selon les travaux sur l'environnement scolaire, nous prendrons donc en compte le fait qu'un certain « effet-maître<sup>7</sup> » a été identifié. L'effet-école tout comme l'effet classe sont déterminants dans la vie scolaire de l'élève et l'est d'autant plus pour ceux venant de milieux défavorisés. Les travaux sur les effets-écoles, effets-maîtres et effets-classes ont fait ressortir que les acquisitions des élèves sont liées, au moins en partie, à ce qui se passe en classe, et en particulier à l'enseignement du maître (Lessard, 2006).

Mais comme le souligne Bressoux (2012), l'effet-maître est primordial. L'effet-classe ne se réduit toutefois pas à effet-maître, car il y a, dans la classe, des facteurs qui ne sont pas sous le contrôle de l'enseignant et peuvent néanmoins exercer une influence sur les acquis des élèves. Il en est ainsi de la composition sociale de la classe (origine sociale, niveau scolaire moyen, hétérogénéité, etc.) et de la morphologie des classes (cours simple ou multiple, nombre d'élèves, etc.). Les caractéristiques morphologiques et de composition des classes n'expliquent toutefois qu'une petite partie de l'effet-classe (Bressoux, 2012).

---

<sup>7</sup> Tel que précédemment mentionné, les usages relativement indiscriminés des termes « effet-maître » et « effet-enseignant » dans la documentation scientifique sont surtout un effet de contexte linguistique ou culturel d'origine des travaux mentionnés. On les considérera donc, ici, subséquentement en tant que synonymes.

C'est pourquoi une combinaison des effets donne des résultats plus importants (Grisay, 1989).

## 6. L'ENSEIGNANT ET CONTEXTE DE TRAVAIL EN MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE FAIBLE

Le travail qu'effectuent les enseignants dans les milieux socio-économiques faibles représente un défi pour eux. À cet égard, la totalité des résultats rapportés dans les lignes qui suivent se retrouvent systématiquement dans la documentation scientifique québécoise ou francophone récente, nationale ou internationale, en ce qui a trait aux facteurs soutenant la désertion scolaire plus ou moins précoce chez les enseignantes et enseignants en milieux défavorisés, peu importe l'ordre d'enseignement (De Stercke, 2016; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015; Renard, 2016; Stromquist, 2018).

À cet effet, McDermott, Rothenberg et Gormely (1998) présentent le milieu socio-économique faible comme un endroit où les enseignants sont confrontés à des défis inexistants dans les milieux plus aisés : l'insuffisance de ressources, les édifices en piteux état et les différences culturelles entre l'école et les élèves. Selon Royer *et al.* (2000) la formation dispensée aux futurs enseignants ne les prépare que très peu à intervenir en milieu défavorisé et ils vivent beaucoup de difficultés dans ce type de milieu. McDermott *et al.* (1998) mentionnent que la majorité des enseignants de ces milieux perdent leur énergie et leur implication auprès des élèves, abandonnent ou demandent à être transférés dans un milieu plus favorisé. Groulx (2001) précise que dans les écoles urbaines, les nouveaux enseignants abandonnent deux fois plus que dans les autres milieux. Théoret *et al.* (2003) expliquent cette réalité par les situations de stress et d'épuisement professionnel

vécues en milieu défavorisé, ce qui peut mener à l'abandon de la profession ou au changement constant de milieu. Selon eux, les problèmes sociaux, économiques et éducationnels, par exemple les comportements surréactifs, la violence à l'école, les problèmes reliés à la discipline, le manque de ressources, le manque de soutien des familles et de la communauté, les besoins de base non comblés des élèves, qui font partie du quotidien d'un enseignant en milieu défavorisé, seraient à l'origine du fort taux d'attrition des enseignants en milieu défavorisé (Théorêt et Leroux, 2014).

Une autre réalité fait partie du quotidien des enseignants en milieu socio-économique faible. Puisqu'ils doivent être en interaction constante avec différents acteurs, ils doivent travailler avec les parents ce qui ne leur semble pas toujours évident (Asdih, 2012 ; Tardif et Lessard, 1999). McDermott (2008) souligne que les parents et les élèves ne sont pas toujours de bons alliés pour les enseignants en milieu urbain et certains enseignants ne considèrent pas la collaboration des parents dans l'éducation de leurs enfants. Love (2003) parle donc de l'engagement professionnel de l'enseignant en milieu urbain. Cet engagement se situe à trois niveaux selon Cummins (1986) : l'enseignant avec ses élèves, l'école avec la communauté et tous ces groupes en relation dans un tout qu'est la société. Une partie de l'implication de l'enseignant dans la communauté se situe au niveau son rapport avec les parents. Bouveau et Rochex (1997) présentent quatre objectifs à atteindre avec les parents : familiarisation mutuelle, information et formation des parents, services d'aide, activités pédagogiques. Une métasynthèse récente des écrits dans le domaine arrive d'ailleurs à des conclusions similaires (Larivée, Bédard, Blain, Couturier, Kalubi, Larose et Lude, 2017).

Une des difficultés fréquemment rencontrées en milieu défavorisé, selon Love (2003), c'est la difficulté à créer des liens avec les élèves. Darling-Hammond (2008) présente la communication avec les élèves comme un défi à relever, car, comme le souligne Love (2003), les orientations de l'enseignant et les orientations des élèves ne vont pas toujours de pair. Une des solutions proposées par McDermott *et al.* (1998) est de s'impliquer dans des activités parascolaires pour créer des liens et des intérêts communs à l'extérieur du contexte de la classe. En outre, pour arriver à bien s'acquitter de leurs tâches, les enseignants doivent faire montre de certaines qualités. McDermott et Rothenberg (2000) ont démontré que certaines qualités personnelles d'enseignants en milieu défavorisé favorisent la réussite des élèves. Les traits principaux en sont de ne pas se laisser intimider par la bureaucratie scolaire, travailler en coopération avec les autres enseignants et être en contact de diverses façons avec la communauté.

Selon Groulx (2001), l'attitude des futurs enseignants et leur engagement culturel sont des facteurs déterminants dans la réussite scolaire de leurs élèves. Pour McDermott *et al.* (1998), les qualités personnelles ont plus d'importance chez un bon enseignant de milieu défavorisé. Ces derniers auraient de l'empathie et de l'enthousiasme, un désir de travailler en milieu défavorisé, un intérêt à connaître les origines culturelles des élèves, de l'énergie à motiver, une conscience de leurs idées préconçues et de leurs préjugés et de grandes attentes face à l'apprentissage de tous leurs élèves. Selon ces auteurs les bons enseignants en milieu défavorisé sont aussi très inspirés et encouragés à travers les interactions avec leurs pairs ; ils se sentent mis en valeur et soutenus, ils croient que leur parole a un poids dans leur milieu. L'étude citée partait par ailleurs du postulat que les qualités des

enseignants d'expérience en milieu défavorisé diffèrent de celles que possèdent des enseignants dans d'autres milieux.

Enfin, McDermott *et al.* (1998) ont identifié chez les enseignants en milieu défavorisé une fierté d'être enseignant. Schaps, Battistich et Solomon (2004) en ont identifié trois caractéristiques : le sentiment d'efficacité, le plaisir d'enseigner et la motivation à s'améliorer en tant qu'enseignant. L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS de 2013 montre par exemple que lorsque les enseignants ont un sentiment de compétences élevé, ils sont également plus enthousiastes et plus satisfaits de leur travail (OCDE, 2013). Pour clore ce chapitre, en sus de ce qui précède, Charlot, Émin et de Peretti (2002) mentionnent que les enseignants ont la possibilité de renverser l'inégalité des chances, mais pour cela il faut qu'ils obtiennent du succès dans leur travail. Perrenoud (2015) et Derouet (1992) abondent dans le même sens en précisant que les enseignants peuvent effectivement faire une différence à condition qu'ils ne soient pas seuls.

### ***Synthèse de la section***

L'enseignant qui travaille dans une école située en milieu socio-économique faible est confronté à plusieurs défis particuliers avec lesquels il doit composer. Non seulement doit-il travailler dans des conditions difficiles (insuffisance de ressources, édifices en piteux état, différences socioculturelles entre les personnels de l'école et les élèves) mais aussi composer avec des parents qui ne sont pas toujours disponibles et sont souvent jugés peu coopératifs ou peu impliqués *a priori*. C'est une situation épuisante qui pousse certains à l'abandon (Dobrica, 2015; Groulx, 2001).

Pour ceux qui réussissent, ils parviennent à mettre en place des stratégies gagnantes notamment en créant des liens pour faciliter la communication, en démontrant certaines qualités personnelles, en faisant preuve de compétence, de sentiment d'efficacité, le plaisir d'enseigner et la motivation à s'améliorer en tant qu'enseignant. Selon McDermott *et al.* (1998), les qualités personnelles ont plus d'importance chez un bon enseignant de milieu défavorisé. Ces derniers auraient de l'empathie et de l'enthousiasme, un désir de travailler en milieu défavorisé, un intérêt à connaître les origines culturelles des élèves, de l'énergie à motiver, une conscience de leurs idées préconçues et de leurs préjugés et de grandes attentes face à l'apprentissage de tous leurs élèves.

## 7. PROBLÈME DE RECHERCHE

Nous venons de présenter le contexte et la problématique de notre recherche. Il en ressort globalement que les élèves des milieux socio-économiques faibles éprouvent plus de difficulté à l'école et accusent un retard scolaire plus marqué que ceux provenant de milieux mieux nantis (Colman *et al.*, 1966 ; Forquin, 1982 ; Sévigny, 2003). Pour pallier cette carence, l'établissement de plusieurs programmes de prévention du décrochage scolaire ont vu le jour, mais peu d'entre eux n'ont apporté le résultat escompté (Deniger, 2012, 2019).

Par ailleurs, plusieurs travaux font ressortir que le facteur enseignant (ou l'effet-enseignant) peut contrebalancer le poids de l'échec scolaire et favoriser la réussite (et la persévérance) scolaire. En outre, depuis les années 1970, un intérêt accru s'est manifesté pour les recherches sur la relation enseignant-élèves. Ces recherches sont focalisées pour la plupart sur l'ordre d'enseignement primaire et leur rapport s'établit prioritairement soit avec la motivation, l'adaptation sociale de l'enfant, les difficultés comportementales des enfants.

Peu d'entre elles, à notre connaissance, semblent s'être penchées sur le rapport que cette relation éducative pourrait entretenir avec la réussite scolaire des élèves du secondaire en milieu socio-économique faible au Canada français en général et au Québec en particulier. D'où la pertinence de notre question de recherche.

## 8. QUESTION DE RECHERCHE

Quel est l'impact de la relation enseignant-élèves sur la réussite scolaire d'élèves du secondaire en milieu socio-économique faible en foi des données probantes de la recherche réalisée au Québec ?

## 9. PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

De nombreuses études ont souligné l'importance de la relation enseignant-élèves pour contrebalancer le poids de l'échec scolaire, du décrochage en milieux socio-économiques faibles et favoriser une réussite éducative. Ces recherches décrivent les liens entre la qualité des relations et la réussite scolaire (Davis, 2006 ; Kraft, Blazar et Hogan, 2018; Wubbels, Brekelmans et Mainhard, 2016), et plus indirectement aussi avec la motivation, les expériences des élèves, le développement de l'estime de soi, etc. (Chouinard, Roy, Archambault et Smith, 2017; Smith, 2012). Néanmoins, on sait peu de chose de l'influence que la relation enseignant-élèves pourrait avoir sur la réussite scolaire des élèves de milieu socio-économique faible au secondaire au Québec ou au Canada francophone, du moins au plan de ce que révèle notre recension des écrits.

Dans ce sens, on note un intérêt croissant pour la synthèse des connaissances au sein des

sciences humaines et sociales. Cet intérêt est lié de près au mouvement de valorisation des pratiques fondées sur les données probantes (*evidence-based practices*) qui prône une utilisation efficace des données scientifiques accumulées dans le développement des pratiques sociales (Couturier, Gagnon et Carrier, 2008 ; Larose et Ottereyes, 2019; Larose, Couturier, Bédard et Charrette, 2011 ). Une donnée probante est un fait ou une donnée utilisée, ou qui pourrait être utilisée, afin de prendre une décision, prononcer un jugement ou résoudre un problème. Lorsqu'elle est utilisée dans les règles d'un bon raisonnement et en accord avec les principes de l'évaluation théoriquement fondée<sup>8</sup> (Chen, Donaldson et Mark, 2011), une donnée probante répond à la question « pourquoi » lorsque celle-ci est posée par rapport à un jugement, une décision ou une action (Butcher, 1998; Ciliska, 2006). Les données probantes font partie des construits émergents en sciences de l'éducation. Ce construit, souvent peu défini par ses usagers, confond fréquemment ce qui a trait aux résultats de la recherche, le concept de bonnes pratiques et celui de pratiques exemplaires (Larose et Ottereyes, 2019). Au Canada en particulier, le construit de données probantes a fait ou fait l'objet de débats stratégiques dans un ensemble d'univers disciplinaires concernés par la formation aux métiers relationnels, particulièrement en sciences infirmières et en service social. L'émergence du débat portant sur le recours aux données probantes en sciences de l'éducation résulte du constat d'un hiatus entre les contenus explorés par les étudiants en formation à l'exercice de la profession enseignante, les savoirs auxquels les praticiens font appel et ceux créés par la recherche dans le domaine. Selon (Larose, Couturier, Bédard et Charrette, 2011) :

Pour qu'il y ait usage de données probantes en formation à l'enseignement,

---

<sup>8</sup> Traduction de l'original : *Theory Driven Evaluation*.



une condition s'avère fondamentale et nécessaire. Celle-ci n'est d'ailleurs que très rarement soulevée. Il faut d'abord, et avant tout, l'existence d'une base de données de recherches comparables, respectant un certain nombre de critères de scientificité, qui distinguent clairement a priori, les dimensions contextuelles, au plan micro et macro, des dimensions caractérisant la profession, à tout le moins entre pays à statut socio-économique et à systèmes scolaires comparables. Il faut ensuite relativiser le caractère exemplaire des bonnes pratiques que de telles recherches pourraient permettre d'identifier, non pas en tant que prescription, mais plutôt qu'illustration à analyser en fonction des spécificités de contexte qu'elles portent en elles (p. 41).

C'est à la constitution de ce type de base de données que notre recherche veut contribuer.

La contribution scientifique de notre étude réside dans l'analyse approfondie et particulière de l'impact de la relation enseignant-élèves sur la réussite scolaire des élèves du secondaire du milieu économiquement faible tenant compte tant de la « littérature grise » que des rapports de recherche ou publications scientifiques disponibles. La présente étude permettra de clarifier l'impact de certains aspects de la relation maître-élève sur la réussite scolaire des élèves du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Une relation avec son enseignant perçue positivement par l'élève est présumée responsable de l'augmentation de cette réussite (Wentzel, 1998), du moins en foi de la documentation scientifique franco-européenne. Pour André (2005, cité dans Biémar, 2009) la relation est un outil au service de la motivation de l'élève et de la construction de son estime de soi. Elle fait partie de ces nourritures affectives à la racine de la motivation et de la réussite. Le plaisir, l'estime de soi, la sécurité en sont des éléments porteurs. Selon Biémar (2009), la

relation enseignant-élève semble être une cible en soi à considérer comme une ressource vue ses effets au niveau des performances des élèves. À côté de cela, certains travaux anglosaxons dont ceux de Pianta (1999) montrent que cette relation a des répercussions sur la satisfaction dans le travail et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Pour sa part, la pertinence sociale de notre recherche découle du constat suivant.

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons vérifier la nature de la relation maître-élève quant à son impact sur la réussite scolaire des élèves du secondaire en milieu socio-économiquement faible. En sachant quels aspects de la vie éducative des élèves sont le plus influencés par la relation avec l'enseignant, nous saurons aussi lesquels le sont moins. La connaissance du degré et du mode d'impact de la relation enseignant-élèves permettra d'ouvrir la voie à de nouvelles recherches pour trouver quels autres facteurs pourraient avoir une plus grande influence. Aussi, connaître plus précisément l'influence que l'enseignant peut avoir sur la réussite des élèves, par sa médiation, son attitude d'ouverture et de bienveillance, sera bénéfique pour celui-ci et, ainsi, contribuera au soutien à l'orientation prioritaire des interventions soutenues par le MEES en vue de soutenir la réussite éducative du plus grand nombre. L'exercice nous permettra aussi d'identifier la limite des savoirs issus de recherches empiriques menées au Québec au regard de « l'effet-maître » à l'heure actuelle.

Nous venons de présenter la problématique de notre recherche qui débouche sur la question de recherche. Dans le chapitre suivant, notre cadre conceptuel, nous explorons les théories recensées dans la littérature scientifique en lien avec nos différents concepts-clés.

## **DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre présente le cadre conceptuel de notre étude. Nous centrerons d'abord notre propos sur l'éclaircissement du concept de relation enseignant-élèves et, dans un deuxième temps, à la définition puis à la différenciation des concepts de réussite scolaire et réussite éducative.

### **1. VERS UNE DÉFINITION DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES**

L'intérêt pour la relation enseignant-élèves est soutenu par des apports de plusieurs recherches. Le dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005) définit la relation pédagogique comme l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant qui visent l'apprentissage et l'épanouissement de la personne. Certaines expressions équivalentes sont aussi présentes dans la littérature francophone, telles que «relation élève-enseignant» et «relation maître-élève», mais toutes semblent converger vers la même signification. Néanmoins, en parcourant la littérature anglo-saxonne, on découvre qu'il existe un éventail terminologique plus étendu associé au concept de relation pédagogique : «teacher-student relationships» (Liberante, 2012; van Uden, Ritzen et Pieters, 2014), «faculty-student interactions» (Hagenaur et Volet, 2014; Plecha, 2002), «professor-student rapport» (Ryan, 2014), «interpersonal connections» (Abrahamson, 2011). Les travaux de Davis (2003, 2006) nous proposent trois approches à prendre en compte pour une étude sur le concept de relation enseignant-élèves. Une exploration de ces définitions s'avère importante pour la compréhension de cette partie de

notre travail. Selon l’auteur, une étude de la relation enseignant-élèves doit prendre en compte la perspective d’attachement, la perspective motivationnelle et la perspective socioculturelle, toutes dimensions issues de travaux particuliers au champ de la psychologie et, particulièrement, de celle du développement ou de la psychologie sociale.

La perspective d’attachement soutient que la relation enseignant-élève serait influencée par les croyances du jeune à propos des adultes, des enseignants en général et des interactions adulte-jeune (Ozgenel, Caliskan Yilmaz et Baydar, 2018) . Ces pensées pourraient donc façonner la motivation du jeune et, ce faisant, venir influencer les perceptions de ses compétences sociales et scolaires, ses valeurs et son désir de se fixer des objectifs au sein de sa classe (Parker et Levinson, 2018). Une bonne relation enseignant / élève est définie dans ce contexte par un faible niveau de conflits accompagné d’un haut niveau de proximité et de soutien (Davis, 2003; Hugues, 2012). Cette perspective est axée sur les modèles relationnels intégrés par le jeune. La théorie de l’attachement insiste sur le fait que la relation enseignant-élèves évolue à partir du type de l’attachement que l’enfant développe auprès sa mère ou un autre donneur de soin (Bowlby, 1969). Il s’agit d’un besoin de base qui, lorsqu’il est comblé, favorise le développement du plein potentiel cognitif, affectif et social de l’enfant (Bowlby, 1988). Selon l’approche de l’attachement, la qualité de la relation enseignant-élèves comprend trois aspects essentiels : la proximité émotionnelle, la dépendance et les conflits (Pianta, 1992; Williford et Pianta, 2020).

La perspective motivationnelle, pour sa part, postule que la relation enseignant-élèves est étroitement liée aux facteurs qui sont sous le contrôle de l’enseignant, tels que sa motivation, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et ses stratégies pour soutenir la motivation à apprendre des jeunes (Wubbels, Brekelmans et Mainhard,

2016). Une bonne interaction enseignant-élèves reflète donc une relation qui soutient la motivation et l'apprentissage en classe (Davis, 2003). Plus précisément, il s'agit de la capacité de l'enseignant de créer une relation de qualité exigeant de sa part un niveau élevé d'implication émotionnelle et de soutien de la motivation scolaire de ses élèves.

La perspective socioculturelle considère la relation enseignant-élèves sous un angle écologique. Elle la considère donc comme un système complexe et dynamique à l'intérieur duquel tous les éléments se communiquent entre eux et s'influencent mutuellement (Bronfenbrenner, 1989). Ce système complexe (enseignant-élèves) peut être influencé par l'environnement socioéconomique, par les conditions sociofamiliales diverses, ainsi que par les caractéristiques personnelles des enseignants et des élèves. Cette approche s'intéresse aux aspects sociaux spécifiques du contexte tels que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants, les interactions avec des camarades de classe, ainsi qu'aux aspects culturels tels que les valeurs du milieu, les normes culturelles (Turner et Meyer, 2000). Dans cette perspective, la relation enseignant-élève serait aussi influencée par les différents systèmes que forment la classe, l'école et la communauté (Fredriksen et Rhodes, 2004). Ainsi, la qualité des relations enseignant-élève pourrait refléter la culture interpersonnelle de la classe et de l'école, de même que les opportunités offertes dans le milieu pour s'investir dans les relations et les habiletés des élèves et des enseignants à créer des liens entre eux (Hendrick, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen et Brekelmans, 2016; Chen et Phillips, 2018) .

En plus des perspectives proposées par Davis (2003), la littérature scientifique nous propose d'autres définitions qui nécessitent de les mentionner. Selon Cyrulnik et Pourtois (2007), une relation enseignant-élèves est celle qui favorise la création d'un climat de

confiance, de sécurité et du respect mutuel entre l'élève et l'enseignant. Pour Wentzel, (2002), une relation pédagogique se définit comme une interaction, en contexte scolaire, entre un adulte significatif donnant différentes formes de soutien à un élève qui, à son tour, lui répond positivement. L'accent est mis ici sur une forme de soutien. Une telle relation fait appel à l'aspect émotionnel (relation chaleureuse avec une bonne communication.), sensibilité aux besoins de l'élève, écoute active et le dévoilement d'expériences personnelles de vie (Meyre, 2018). Enfin, Lerbert-Sérén (1997) propose une approche systémique et paradoxale. Pour l'auteur :

La relation pédagogique est une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace de médiation entre un enseignant, un apprenant et des savoirs. Cet espace tiers identifie la relation pédagogique comme (...) un espace de rencontre et de communication de représentations (représentations du métier, du savoir, de l'autre), comme un espace d'organisation d'un dispositif d'apprentissage et comme un lieu de construction conjointe d'une relation commune au savoir (objectivations du réel en lien avec le savoir – apprentissages dans la relation). L'autonomie et la dynamique des systèmes sont largement influencées par les différents tiers qui gravitent autour de cette relation pédagogique (Lerbert-Sérén, 1997, p. 99).

La relation éducative ici prend tout son sens selon que l'on peut le considérer comme ce qui se jouait entre maître et élèves en termes de savoirs et de construction de savoirs dans telle ou telle discipline en fonction des contenus propres à chacune, soit une approche relationnelle, affective et/ou énergétique et sociale, comme indépendante des savoirs en jeu (Lerbet-Sereni, 2004). Dans son modèle de compréhension pédagogique, Houssaye (1988)

définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir. Selon Houssaye (1988), la relation maître-élève est ce qui se passe essentiellement entre le maître et l'élève en classe ou à l'école dans un contexte de situation d'apprentissage. La présence du savoir triangule la relation entre l'enseignant et l'élève, en créant un espace tiers spécifique. Pechberty (1999) traite l'aspect psychanalytique de la relation. Selon lui, la relation enseignant-élèves « c'est la relation psychique, consciente et inconsciente, entre l'enseignant et l'élève faisant apparaître des conflits identificatoires, moteurs et freins de l'évolution du métier d'enseignant, comme de celui d'élève. » (p. 24). Selon l'auteur, le clinicien apporte son témoignage sur la force des conflits internes qui induisent certaines situations d'échec scolaire, sur la présence du transfert d'expériences affectives primordiales vers tel enseignant et son savoir.

En outre, vue par Biemar (2009) la relation enseignant-élèves est, par essence, une relation interpersonnelle, hiérarchisée, une relation qui prend place dans un système, une relation dans un contexte pédagogique, une relation contextuelle et située (Postic, 1982), une relation basée sur des aprioris, des stéréotypes et des préjugés. Une relation affective, une relation asymétrique : elle reste une « intervention » d'une personne sur une autre et confère un statut et un rôle particulier à l'enseignant (Postic, 1982), c'est une relation avec groupe

classe. En 1982, la définition de la relation éducative proposée par Postic pose la relation comme possédant des composantes sociales, affectives et cognitives. Selon Postic (1982) :

la relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire (p. 22).

L'auteur précise tout de suite son point de vue. Au lieu de concevoir la relation éducative sous la forme d'une communication entre l'élève et l'enseignant au milieu de la masse des élèves de la classe, et de l'aborder seulement par les caractéristiques des partenaires, on la replace maintenant dans un système de relations plus vastes, englobant les rapports sociaux dans la classe, les rapports entre la classe, l'école, la société, les rapports des sujets au savoir et à la culture (Postic, 1982). En outre, Ouellet (2015) établit la différence entre relation éducative et relation pédagogique. Selon l'auteur la relation éducative, dans un contexte de classe, concerne plus particulièrement les apprentissages d'ordres social et affectif. La relation pédagogique, de son côté, fait référence à l'enseignement et aux règles à mettre en place pour soutenir le processus d'apprentissage formel des élèves. La distinction entre la relation éducative et la relation pédagogique s'appuierait en partie sur les finalités de chacune et reste complémentaire plutôt qu'opposée (Kim et Sax, 2011, 2014 ; Ouellet, 2015). Par ailleurs, ces deux types de relation sont dans les faits indissociables, comme le souligne Postic (2001).



Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la définition de la relation enseignant-élèves

Fondement disciplinaire et théorique	Définition	Explication
Perspective socio-éducative	Postic, M. (1979) la relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire (p. 22).	La relation enseignant-élèves est vue ici dans système de relations plus vastes, englobant les rapports sociaux dans la classe, les rapports entre la classe, l'école, la société, les rapports des sujets au savoir et à la culture'
Perspective Psychologique	Wentzel, 2002), Une relation maître-élèves se définit comme une interaction, en contexte scolaire, entre un adulte significatif donnant différentes formes de soutien à un élève qui, à son tour, lui répond positivement ( p. 289)	L'accent est mis ici sur une sorte de soutien. Une telle relation fait appel à l'aspect émotionnelle (relation chaleureuse avec une bonne communication.) -Sensibilité aux besoins de l'élève -écoute active; - dévoilement d'expériences personnelles de vie
Perspective pédagogique	Houssaye (2000) , La relation maître-élèves est ce qui se passe essentiellement entre le maître et l'élève en classe ou à l'école dans un contexte de situation d'apprentissage. La présence du savoir triangule la relation entre l'enseignant et l'élève, en créant un espace tiers spécifique.	Des représentations particulières y seront échangées et construites en lien avec les processus d'enseignement et d'apprentissage. Cet espace peut être représenté comme un triangle composé de trois éléments : l'enseignant, l'élève et le savoir
Perspective systémique	Lerbert-Séréni (1997) il s'agit d' - une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace de médiation entre un enseignant, un apprenant et des savoirs. Cet espace tiers identifie la relation pédagogique comme (...) un espace de rencontre et de communication de représentations (représentations du métier, du savoir, de l'autre), comme un espace d'organisation d'un dispositif d'apprentissage et comme un lieu de construction conjointe d'une relation commune au savoir (objectivations du réel en lien avec le savoir- apprentissages dans la relation). L'autonomie et la dynamique des systèmes sont largement influencées par les différents tiers qui gravitent autour de cette relation pédagogique » (p. 99).	L'approche systémique et paradoxale qu'il propose tente tout d'abord de donner une consistance proprement scolaire à cette relation pédagogique, et à montrer comment celle-ci peut alors contribuer à la complexification et à l'autonomie du système relationnel pédagogique, tétanisant ainsi le système « de l'intérieur. »
Perspective psychanalytique	Bernard Pechberty (1999) c'est la relation psychique, consciente et inconsciente, entre l'enseignant et l'élève faisant apparaître des conflits identificatoires, moteurs et freins de l'évolution du métier d'enseignant, comme de celui d'élève	L'auteur montre le travail du clinicien n'est pas sans importance pour un enseignant. Selon lui, le clinicien apporte son témoignage sur la force des conflits internes qui induisent certaines situations d'échec scolaire, sur la présence du transfert d'expériences affectives primordiales vers tel enseignant et son savoir

Source : Cineus, 2020 (auteur).

### *Synthèse de la section*

Tout compte fait, la relation enseignant-élèves est un concept qui se définit selon plusieurs perspectives (Davis 2003, 2006) : affective, motivationnelle et socioculturelle. Dans cette dernière perspective, la relation enseignant-élève (effet enseignant ou effet maître) serait influencée par la culture interpersonnelle de la classe. Elle est aussi influencée par les différents systèmes qui forment la classe, l'école et la communauté (Fredriksen et Rhodes, 2004). Selon que l'on se place dans l'une ou l'autre de ces perspectives, elles visent toutes à créer des liens en vue de la réussite (scolaire ou éducative) des élèves. Cependant ces deux concepts : réussite éducative et réussite scolaire renvoient à des connotations « subtiles » distinctes. Notre prochaine partie du travail sera consacrée à établir la démarcation entre ces deux concepts.

## 2. RÉUSSITE SCOLAIRE OU RÉUSSITE ÉDUCATIVE, DEUX UNIVERS DISTINCTS, DEUX CONCEPTS À DIFFÉRENCIER

Dans cette partie, nous nous proposons de définir la réussite éducative et la réussite scolaire et d'établir la différence entre ces deux concepts. Nous traiterons également des deux variantes de la réussite scolaire (cognitif, conatif), associée aux prescrits des programmes et de voir à quel type de connaissances fait-on appel selon qu'on fait référence à l'un ou l'autre de deux domaines du développement de l'élève .

Des significations variables sont attribuées au concept de réussite. « La réussite des élèves est un concept vaste englobant diverses conceptions, dont celles de réussite éducative et de réussite scolaire » (Barbeau, 2007, p. 6). Il nous semble important de décliner notre

acception des concepts de réussite éducative d'une part et de réussite scolaire d'autre part. Le concept de « réussite » renvoie à un souci de présenter les finalités de la scolarité de manière plus positive et proactive que ne le laisse entendre l'usage récurrent d'expressions comme « l'échec scolaire », « lutte contre l'échec », « aide aux élèves en difficultés », etc. L'introduction de l'adjectif « éducative » alors même que le descriptif de contenu en révèle le caractère scolaire, est une nouveauté dans ce contexte (Glasman 2010). Selon l'auteur, « il n'y a pas que la réussite scolaire. » ( p. 9). Ainsi, pour Glasman (2010) :

Parler de réussite éducative, avec la connotation globalisante délibérément inscrite dans le terme, c'est aussi prendre en compte diverses dimensions ou facettes de la « réussite » : être « bien dans sa peau », avoir plus tard la vie familiale que l'on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l'amitié voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, jouir d'une bonne santé, toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire. (Glasman, 2010, p. 15).

Cette nuance est partagée par Marquis (2016). On la retrouve d'ailleurs, avec nuance contextuelle, dans divers écrits anglo-saxon différenciant, par exemple, les concepts de « *school achievement* » et d' « *educational achievement* » (Khattab, 2015; Mortimer, 2018).

Selon le MELS (2017), la réussite scolaire permet à l'élève qui répond aux exigences d'un programme d'études d'acquérir, puis de développer des compétences, l'autorisant ainsi à poursuivre ses études supérieures ou à s'intégrer au marché du travail. On mesure la réussite scolaire par les résultats, les diplômes obtenus à la fin d'un cours ou d'un programme. On la mesure aussi par l'atteinte des compétences développées, par la

persistance dans des cours ou un programme d'études, ou encore par la satisfaction au regard de la formation reçue.

D'après le CSE (2002), la réussite scolaire « est la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel de chacun. C'est elle qui, à chaque étape, témoigne que l'élève ou l'étudiant a acquis les compétences et les habiletés désirées ». La réussite éducative, pour sa part, embrasse une vision large de la réussite, qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle. On la mesure surtout par des indicateurs d'ordre qualitatif (p. 45). »

Pour DeRosier, Kupersmidt et Patterson (1994), Feyfant (2014) et Perrenoud (2002), la réussite scolaire est la démonstration que font les élèves de leur compréhension de diverses informations, mesurée par la performance scolaire. Selon ces auteurs, les élèves qui réussissent sont ceux qui satisfont aux normes d'excellence scolaire et qui progressent dans le cursus. Certains la définissent comme étant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage menant ultimement à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat (Bouchard, Boily, et Proulx, 2003 ). Ces derniers auteurs prennent en compte l'engagement de l'élève, sa persévérance envers la réussite et la diplomation et, à l'instar de Millet et Thin (2005, 2015), considèrent que l'élève qui quitte l'école sans diplôme peut avoir été influencé par divers facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires (Linick, 2014).

Selon les buts poursuivis, on distingue deux variantes de la réussite scolaire correspondant à deux domaines du développement de l'élève : la réussite scolaire en fonction des résultats cognitifs (académiques) des élèves ; la réussite scolaire en fonction des résultats conatifs<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Selon Tourette (1991) « Si le qualificatif de cognitif renvoie explicitement aux processus de saisie et de traitement de l'information, celui de conatif renvoie aux processus

(motivation, bien-être, qualité des relations) des élèves. En fonction des résultats dans ces deux domaines, on traite alors des résultats reliés aux aspects comportementaux (absentéisme, décrochage, vandalisme, conduites violentes), aux aspects sociaux (ex. coopération, interactions significatives avec les pairs et les enseignants, bien-être social), aux aspects moraux et éthiques (ex. valeurs et normes culturelles et éducation interculturelle), aux aspects esthétiques (ex. appréciation pour les arts), aux aspects affectifs (ex. attitude envers les matières scolaires, l'école, etc.) et au développement physique et moteur de l'élève associés à l'éducation physique et à la santé (Knuver et Brandsma, 1993 ; Squires, 1980).

Lorsqu'on traite la réussite scolaire en fonction des résultats cognitifs des élèves, on fait référence aux connaissances et aux compétences acquises dans les matières scolaires et ceci est mesuré par les résultats des élèves aux épreuves standardisées<sup>10</sup> (Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2017). Traditionnellement, les recherches se sont concentrées pour la plupart sur les résultats cognitifs des élèves tout particulièrement dans les langues et les mathématiques (Knuver et Brandsma, 1993 ; Opdenakker et Van Damme, 2001). L'importance accordée à l'acquisition de ces connaissances et la construction des

---

d'orientation et de contrôle des conduites, en soulignant l'effort adaptatif de l'individu aux situations dans lesquelles il se trouve. Les stratégies, adaptatives sont personnelles, elles résultent des choix que fait un individu donné dans une situation donnée. (...) La distinction entre objets cognitifs ou conatifs ne va pas de soi tant l'imbrication des déterminants des conduites est forte ». (p. 631-632).

<sup>10</sup> Instrument se caractérisant par la conception, l'administration et la correction d'épreuves d'évaluation uniformisées (Haney, 2000; Hanushek et Raymond, 2003; House of Commons, 2007)

compétences cognitives est reliée au fait que celles-ci représentent la finalité principale de l'éducation scolaire l'objectif principal de l'école, soit celui de l'apprentissage des élèves du contenu académique (Lezotte et Bancroft, 1985). Cet intérêt à l'égard de la réussite des élèves sur le plan académique se retrouve également dans des études internationales en éducation et elle serait en lien aux attentes de la part des sociétés (Gadeyne, Ghesquiere et Onghena, 2006 ; Trosseille et Rocher, 2015). Notons que les résultats de ces recherches ne sont pas tous convergents concernant une quelconque relation existant entre les résultats cognitifs et conatifs (Florin et Vrignaud, 2019 ; Opdenakker et Van Damme, 2000).

### ***Synthèse de la section***

Tout compte fait, Il apparaît qu'un bon enseignant, celui qui contribue à élever le niveau moyen de performance de ses élèves, se doit de créer des liens positifs avec ses élèves en vue de permettre un engagement cognitif et affectif afin de faciliter leur réussite scolaire. Cependant ces deux concepts : réussite éducative et réussite scolaire se différencient par le fait que le premier est centré sur les finalités d'intégration sociale de l'élève (futur citoyen) et le second se centre sur les finalités d'intégration socioéconomiques de l'élève. Ayant ainsi défini de façon différenciée les trois concepts clés de notre cadre conceptuel : relation enseignant-élèves, réussite éducative et réussite scolaire, nous nous proposons maintenant d'énoncer les objectifs de notre recherche et d'en présenter le cadre méthodologique.

### 3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons identifier à partir des données probantes de la recherche québécoise, l'importance et le profil de traitement des interactions enseignants-élèves, des dimensions environnementales qui les caractérisent et qui affectent les probabilités de réussite scolaire ou éducative des élèves. Par ailleurs, la restriction du libellé final de nos objectifs à l'analyse de documents qui réfèrent exclusivement à la situation québécoise n'est pas innocente. Comme le lecteur le constatera à la lecture de la démarche de constitution de l'échantillon documentaire, nous n'avons pu trouver de textes en provenance de tierces provinces qui répondent à l'ensemble de nos critères d'analyse.

- Objectif général

La présente étude vise à décrire l'effet documenté de façon empirique et les limites de cette documentation au regard de la relation enseignant-élève et de son impact sur la réussite scolaire d'élèves du secondaire en MSEF au Québec.

- Objectifs spécifiques

1. Décrire les principales dimensions de la relation pédagogique entretenue par les enseignants du secondaire, en foi des résultats disponibles d'études empiriques réalisées au Québec.
2. Identifier les effets attendus ou inférés des composantes de l'effet-maitre sur la réussite scolaire des élèves du secondaire en MSÉF, en tenant compte du type de source de diffusion des connaissances.
3. Examiner les interactions entre caractéristiques de l'effet-école (selon le niveau systémique) et de l'effet-maître sur la réussite scolaire de ces élèves dans l'écosystème scolaire secondaire québécois.

4. Identifier les champs de développement empirique prioritaires pour la recherche en sciences de l'éducation au regard de la réussite éducative au Québec en tenant compte des limites du type de documentation scientifique disponible, notamment sur le plan de la complétude des données publiées.



### **TROISIÈME CHAPITRE. CADRE MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre offre des précisions importantes quant aux procédures employées pouvant nous conduire à nos objectifs énoncés au dernier chapitre. Il vise à présenter la méthodologie adoptée : le type de recherche utilisé, le contexte et la nature de la recherche, la méthode d'exploration des ressources d'accès documentaire ainsi que les critères, le mode d'analyse de la base de données documentaire et la structure de la base de données documentaire.

#### **1. INTRODUCTION : ÉVOLUTION DU CONTEXTE ET NATURE DE LA RECHERCHE**

Au départ de cette recherche relevant de l'analyse documentaire, nous poursuivions un but ambitieux. Celui de procéder à une méta-analyse des données de recherche empirique disponible dans la documentation scientifique francophone, canadienne, en ce qu'elles traitent à la fois de la relation pédagogique et, notamment de « l'effet maître », de l'interaction entre les personnels scolaires et les tiers intervenantes ou intervenants du milieu et de la réussite éducative des élèves de MSEF. La méta-analyse correspond à une méthodologie complexe fondée sur la comparabilité des méthodes décrites dans les diverses formes et divers formats que peuvent prendre les recherches mises en relation ainsi que, surtout, la complétude et la précision des modes d'analyse des données quantitatives mises en rapport à partir du corpus documentaire accessible (Borenstein, Hedges, Higgins et Rothstein, 2009). Un problème majeur faisait obstacle à la mise en œuvre de cette

première option. Après recension systématique des écrits présentant directement ou indirectement des données de recherche francophone portant sur notre objet et publiées dans les vingt dernières années, très peu de documents présentant de façon systématique et comparable des données quantitatives pertinentes ont peut-être identifié et, lorsque c'était le cas, leur comparabilité au plan méthodologique s'avérait très faible.

L'option métasynthèse dont les critères de comparabilité s'avèrent nettement plus subjectifs forma donc notre second possible (Leary et Walker, 2018; Hong, Pluye, Bujold et Wassef, 2018). Dans ce cas, l'établissement des critères de jugement comparatifs selon le type de méthodologie quantitative, qualitative ou mixte posait un problème majeur sur le plan de l'arbitraire subjectif. À ceci s'ajoutait un problème de variabilité de complétude de l'information disponible selon la qualité documentaire des pièces accessibles. Outre le caractère restreint du nombre de documents répondant à nos deux critères de sélection initiale (recherches empiriques menées au Canada français dont les résultats ont été publiés ou dont on a traité durant la période 2000-2019), un problème supplémentaire se posa. Les contraintes éditoriales et les exigences de complétude propres aux types de publications investiguées, soit des thèses ou mémoires, articles scientifiques ou rapports de recherche, affectent directement le niveau de précision des dimensions théoriques, des fondements méthodologiques, de la structure des résultats dont il est fait état ainsi que le niveau d'abstraction du discours construit en conséquence.

Nous avons donc résolu d'opter pour une synthèse critique des connaissances portant sur notre objet, acceptant ainsi la variété des statuts éditoriaux des œuvres recensées et retenues, nous approchant aussi des critères éditoriaux franco-européens des notes de

synthèse<sup>11</sup>. Cependant, l'approche analytique que nous avons privilégiée relevant néanmoins de l'analyse de contenu de données qualitatives quantifiées (Bardin, 2013), nous maintenons l'expression de synthèse critique qualifiant ce travail. Nous sommes conscient que, depuis peu, émerge une nouvelle approche se distinguant à la fois de la méta-analyse et de la logique additive des « notes de synthèse ». Cette approche émergente, connue sous label d'analyse méta-narrative, est directement inspirée des travaux de Pawson, Greenhalgh, Harvey et Walshe (2005 portant sur l'évaluation réaliste appliquée au domaine de l'analyse documentaire (Pawson, Greenhalgh, Harvey et Walshe, 2005). Tout comme dans le cas de l'émergence du courant en évaluation réaliste, on y reconnaît l'effet et l'intérêt d'intégration de données de type quantitatif ou qualitatif issues de la mise en œuvre de perspectives distinctes (recherche des régularités généralisables des phénomènes observés sur les grands nombres et effets des spécificités des représentations humaines fortement contextualisées lors de recherches portant généralement sur les petits nombres). La transposition des finalités réalisée se transcrit comme suit dans le domaine de l'analyse documentaire :

Meta-narrative review was originally developed by Greenhalgh et al. to try to explain the apparently disparate data encountered in their review of diffusion of innovation in healthcare organisations [...]. Core concepts such as 'diffusion', 'innovation', 'adoption' and 'routinisation' had been conceptualised and studied very differently by researchers from a wide range of primary disciplines including psychology, sociology, economics, management and even philosophy. Whilst

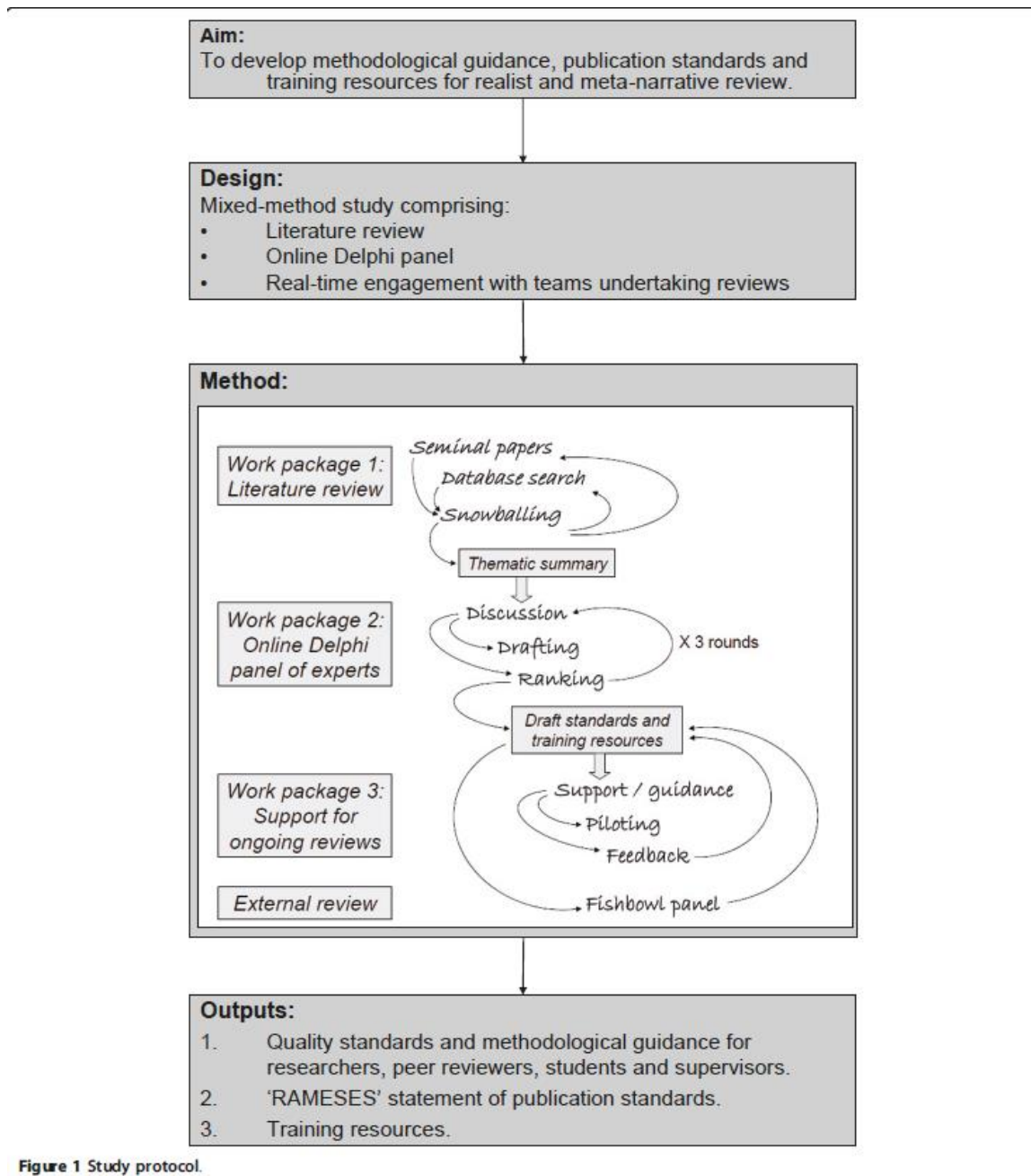
---

<sup>11</sup> Pour une définition stable de ce que représente une Note de synthèse, cf. <http://www.note-de-synthese.fr/methodologie-note-de-synthese.php>

some studies had been framed as the implementation of a complex intervention in a social context (thus lending themselves to a realist analysis), others had not. Preliminary questions needed to be asked, such as "what exactly did these researchers mean when they used the terms 'diffusion', 'innovation' and so on?", "how did they link the different concepts in a theoretical model - either as a context-mechanism-outcome proposition or otherwise?" and "what explicit or implicit assumptions were made by different researchers about the nature of reality?" (Greenhalgh, Wong, Westhorp et Pawson, 2011, p. 11).

Cependant la conduite de synthèses méta-narratives demande le respect de contraintes protocolaires que nous ne pouvions rencontrer dans les conditions spatio-temporelles particulières à cette recherche. Ces contraintes relèvent plus particulièrement de la spécificité de l'analyse documentaire visant à identifier une structure de données probantes pouvant structurer des référentiels de bonnes pratiques particulière à la recherche en santé, incluant une procédure de type Delphi qui se résuma en ce qui nous concerne à la consultation systématique et itérative de notre équipe d'encadrement... La procédure Delphi requérant en soi un design et un processus de réalisation coûteux en temps et en ressources expertes externes, elle ne peut guère qualifier notre démarche, pas plus d'ailleurs que la procédure d'évaluation externe qui, dans le contexte d'un mémoire de maîtrise (MA) se limite en général à l'évaluation par jury du produit final soit, le mémoire lui-même.

**Tableau 2 : Procédure type d'une démarche intégrative d'analyse documentaire respectant les fondements, étapes et finalités de la synthèse méta-narrative.**



Source : Greenhalgh, Wong, Westhorp et Pawson (2011), p. 16)

## 2. TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche se présente donc comme une recherche à la fois exploratoire et descriptive. Elle se veut exploratoire dans la mesure où, de par sa nature documentaire, elle vise à démontrer l'existence probable d'une problématique de recherche peu documentée au plan scientifique. Elle conserve une nature descriptive dans la mesure où elle vise à documenter la pertinence (surtout scientifique) et valider essentiellement les composantes stables d'un objet de recherche ainsi que le contexte dans lequel il s'inscrit, non pas au plan théorique, mais au titre de pratique de recherche dans ce cas (Fortin et Gagnon, 2016). Cela, car la pertinence d'une grande partie des concepts-clés ou des construits mis à contribution dans cette recherche a, certes été largement décrite dans la documentation scientifique francophone européenne pour certains d'entre eux ou dans son pendant anglo-saxon pour d'autres mais, néanmoins, leur articulation en tant qu'opérateur empirique ne l'a pas ou peu été. En tout cas, pas dans son intégralité et particulièrement peu en contexte nord-américain. À cet égard, la recension des écrits tant sur l'objet que sur la localisation géographique des sources fait foi.

## 3. MÉTHODE D'EXPLORATION DES RESSOURCES D'ACCÈS DOCUMENTAIRE ET CRITÈRES

La constitution de la base de données documentaire initiale impliquait la recherche de sources diversifiées selon trois grands types :

- Rapports de recherches financées par des organismes subventionnaires reconnus au Canada soit le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et

le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) ou encore identifiée à un tiers financement institutionnel.

- Articles scientifiques publiés dans des revues francophones ou bilingues, mais dont le contenu fait mention d'une recherche empirique portant sur l'une ou l'autre dimension de la relation pédagogique en contexte scolaire secondaire au Canada francophone<sup>12</sup> en ce que cette dimension est associée à la réussite éducative ou la réussite scolaire des élèves.
- Mémoires et thèses en éducation portant sur les mêmes objets, soutenus et diffusés dans les compendiums universitaires des réseaux des universités canadiennes francophones ou des instituts universitaires spécialisés bilingues [par exemple, l'Ontario institute for studies in education (OISE)].

Outre la consultation des dépôts spécialisés d'organismes subventionnaires ou de bibliothèques universitaires, cette première cueillette d'information a été réalisée à l'aide des moteurs de recherche ou banques de données suivantes : Google Scholar; CAIRN et ÉRUDIT avec restriction à la période de publication allant de 2000 à 2019. Le choix du restricteur temporel était motivé par le fait que cette période couvre la temporalité d'adoption et de mise en œuvre de la majeure partie des réformes curriculaires ainsi que de celles des orientations de pratiques enseignantes formellement privilégiées dans les territoires ciblés (Lessard, 2010).

La liste des mots clés et restricteurs utilisés fut la suivante :

---

<sup>12</sup> Étaient considérées ici comme représentant le Canada francophone, les provinces suivantes : Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario, soit celles où l'existence d'un réseau scolaire linguistique autonome dessert un volume de population suffisant pour générer un potentiel minimum de recherches portant sur notre objet.

**Tableau 3 : Liste hiérarchique des mots-clés et restricteurs utilisés (recherche documentaire)**

<b>Objet (Mots-clés initiaux)</b>	<b>Restricteur théorique</b>	<b>Restricteur géographique</b>
Relation pédagogique	Relation; enseignant; élève Effet maître Effet enseignant Enseignement; secondaire	Canada Québec Ontario Nouveau-Brunswick
Relation environnement	École Classe; taille Famille; Parents Statut socioéconomique	
Objet général	Motivation scolaire Contexte Réussite; éducative Réussite; scolaire	

De cette première recherche, nous avons identifié 58 titres selon descripteur sommaire dont nous avons retenu initialement 49 documents pertinents sur le plan des objets. Cinq furent exclus subséquemment. Ces documents, une thèse de doctorat (Ph. D.) et quatre articles, étaient pertinents au regard de deux des objets principaux « Relation pédagogique et Relation environnement » ainsi qu’aux restricteurs « Effet enseignant, secondaire et école », mais excluaient les dimensions associées à la réussite scolaire ou éducative. Ces documents provenaient essentiellement du Nouveau-Brunswick et se focalisaient sur le lien entre l’intervention éducative et l’identité ethnique acadienne ou francophone chez les élèves.

Une consultation détaillée des 44 documents résiduels nous amena à en conserver 26 traitant nécessairement de façon concomitante de la relation pédagogique, d’une dimension



environnementale dans laquelle celle-ci se manifeste (contexte de l'institution-école ou dynamique de classe) ainsi que des effets de la relation éducative scolaire sur la réussite (éducative ou scolaire) au secondaire. Le lecteur trouvera la liste des documents retenus en annexe 1 de ce mémoire.

**Tableau 4 : Résumé des étapes de constitution de la base de données documentaires**

**« opératoire » sur laquelle porte l'analyse de contenu réalisée.**

Procédure de restriction	Étapes de la recherche documentaire	N (textes)	Type de documents et méthodologie évoquée
Temps 1	Générale avec restricteurs de base (Canada français; publications francophones; présence composantes effet-maître).	58	Majoritairement articles et secondairement mémoires (MA) ou thèses (N = 9). Méthodologie: essentiellement qualitative (recherches exploratoires).
Temps 2	Restriction: recherches au secondaire, en mséf et réussite scolaire ou éducative différenciée.	44	Augmentation de la proportion mémoires vs articles, disparition des thèses. Méthodologie: Idem.
Temps 3	Restriction: concomitance de présence des composantes de la relation pédagogique, précisions environnementales (classe, école, milieu), finalité (performance scolaire général ou spécifique; diplomation et intégration sociale ou scolaire).	26	Augmentation de la proportion mémoires vs articles (30 %). Augmentation de la proportion de mention de recherches quantitatives ou mixtes dans les articles et mémoires retenus (52 %).

Le corpus documentaire ainsi constitué fut, par suite, thématisé selon la présence d'objets (thèmes généraux ciblés par les objectifs de la recherche) et celle d'indicateurs conceptuels correspondant aux principales caractéristiques relevées dans la documentation scientifique internationale. Ces caractéristiques correspondent à ceux précédemment synthétisés en cadre de référence en ce qui a trait aux objets suivants : effet établissement, effet maître, réussite scolaire et réussite éducative.

**Tableau 5 : Liste hiérarchique des objets conceptuels ciblés et des indicateurs utilisés****(Analyse de contenu du corpus documentaire retenu)**

<b>Objet</b>	<b>Indicateurs</b>
Effet établissement	<p>Structure de l'environnement physique de l'établissement</p> <p>Ressources humaines et financières disponibles</p> <p>Structure de l'environnement socioéconomique dans lequel s'inscrit l'établissement</p> <p>Homogénéité ou hétérogénéité des clientèles scolaires selon l'origine socioéconomique ou ethnoculturelle</p> <p>Critère de concurrence entre établissements inscrits dans une même territorialité (selon le type d'école)</p> <p>Nature de la territorialité d'inscription de l'établissement (urbain, périurbain ou rural)</p> <p>Dynamiques internes de l'équipe-école</p> <p>Nature conflictuelle ou harmonieuse des relations au sein de l'équipe-école</p> <p>Mention de collaboration entre les acteurs selon les domaines professionnels</p>
Effet maître	<p>Centration sur les dynamiques internes propres au lieu de l'activité enseignante (classe)</p> <p>Aspects relationnels (qualité affective des interactions personnel enseignant-élèves)</p> <p>Centration sur les finalités pédagogiques de l'agir enseignant en contexte d'interaction avec les élèves (incluant la gestion de classe)</p> <p>Centration sur les finalités didactiques de l'agir enseignant en contexte d'interaction avec les élèves (dispositifs d'enseignement/apprentissage valorisés dans le cadre de disciplines scolaires particulières)</p> <p>Centration sur les finalités particulières énoncées dans le cadre des programmes réformés, selon le profil du contexte d'enseignement (filière régulière ou adaptation scolaire)</p>
Domaine d'effets ciblé	<p>Motivation scolaire (élèves)</p> <p>Attitude par rapport à une ou des disciplines scolaires particulières (tenant compte de la restriction ou de l'ouverture des disciplines enseignées au secondaire, selon la filière - formation générale ou adaptation scolaire –</p> <p>Dimensions relationnelles centrées sur la qualité de l'interaction enseignant-élève</p> <p>Dimensions relationnelles centrées sur la qualité de l'interaction entre élèves (coopération, collaboration)</p> <p>Dimensions relationnelles centrées sur l'amélioration des capacités de modulation comportementale des interactions entre élèves et entre l'élève et la personne enseignante.</p>
Réussite scolaire	<p>Centration sur le rendement formel dans le cadre d'une discipline particulière</p> <p>Centration sur la finalisation certifiée d'un parcours d'études secondaires</p>

Réussite éducative	Centration sur l'amélioration des habiletés relationnelles au sein de l'environnement scolaire formel, secondaire et postsecondaire Centration sur le développement d'une capacité d'adaptation de l'élève aux contraintes et normes de divers environnements de socialisation extrascolaires Centration sur l'amélioration des aptitudes de l'élève favorisant sa mobilité sociale et économique en fin d'études secondaires ou post secondaire
--------------------	--

#### 4. MODE D'ANALYSE DE LA BASE DE DONNÉES DOCUMENTAIRES

Le modèle d'analyse de contenu du discours construit que nous avons retenu représente une modalité particulière de l'analyse thématique soit l'approche de Van Dijk (1977) ainsi que de Van Dijk et Kintsch, (1983). Cette approche de l'analyse thématique permet de considérer dans le processus de catégorisation des éléments discursifs ceux d'ordre sémantiques et pragmatiques de façon concomitante. Dans le cadre de ce travail, cette prise en considération était rendue incontournable par la variété méthodologique invoquée selon les recherches auxquelles chaque texte référerait. Certaines relevaient d'une logique quantitative fondée exclusivement sur l'enquête par questionnaire, d'autres essentiellement d'une logique qualitative, allant du recours aux ethnométhodes jusqu'à l'entrevue relativement libre ou semi-dirigée comme source de production des données fondant le discours des chercheurs. Enfin, si certaines recherches plus récentes évoquaient le recours aux méthodes mixtes, la mixité dans ce cas prenait essentiellement la forme de l'additivité des sources, sans que les chercheurs aient tenu compte des différences de finalisation ainsi que de fondement épistémologique de ces dernières (Clark, et Ivankova, 2016; Johnson, Onewuegbuzie et Turner, 2007). Dans ce contexte, les données discursives produites dans le cadre d'entrevues individuelles ou collectives sont souvent orientées dans une logique

confirmatoire des éléments conceptuels encadrant la lecture faite des données quantitatives préalablement recueillies (O’Cathain, 2010).

Or, dans la structure d’un questionnaire d’enquête, peu importe sa forme, les items constituent un univers clos et spécifiquement déterminé par le chercheur selon ses propres référents conceptuels ou théoriques. Cela, peu importe que les items qui y sont formulés soient simplement considérés en tant que source d’information dont la nature prédéterminée en caractérise la forme « fermée » ou qu’ils soient le reflet d’un construit théorique plus complexe qui en justifie l’additivité et la constitution scalaire ultérieure. Inversement dans les univers disciplinaires d’où proviennent les méthodes qualitatives et les dispositifs dont nous faisons souvent usage en éducation, le référentiel conceptuel ou théorique peut être plus ou moins clairement déterminé au préalable par le chercheur. Cette variabilité s’exprime selon le type de source discursive que le chercheur souhaite favoriser, donc, selon le degré de précision de formulation des énoncés d’un guide d’entrevue par exemple. Le référent interprétatif du discours construit est ainsi postérieurement formulé et structuré par ce dernier, qualifiant directement l’ouverture formelle du discours généré par le sujet et les critères plus ou moins explicites en guidant la restructuration par catégorisation de contenu de la part du chercheur (Anadón et Guillemette, 2006; Van der Maren, 2006; Savoie-Zajc, 2013).

L’approche d’analyse thématique de contenu proposée par Van Dijk (1977) permet la quantification en attribuant une notion d’ordre aux unités de sens dont le caractère d’exclusivité demeure relatif ou sujet à interprétation. Cela tout en considérant que la quantification des fréquences d’occurrence d’unités de sens ne permet guère *a priori*

d'assurer la stabilité des écarts qualifiés entre les fréquences « observées » des marqueurs conditionnels que sont les indicateurs.

Cette approche permet aussi de conserver la conscience de relativité du sens d'un énoncé en apparence stable au plan syntaxique, mais pouvant se prêter à une forte interprétabilité sur le plan de la pragmatique (contexte du discours). À cet égard, la quantification des fréquences de présence des indicateurs dans chaque texte analysé correspondra, au plan statistique, à la création de deux types de variables. Un premier type n'aura comme fonction que distinguer un contexte caractérisé de façon mutuellement exclusive. À titre d'exemple, la création d'une variable « type de document » n'a pour but que de reconnaître de façon stable et distincte, la différence qualitative (type de normativité éditoriale) encadrant le format et les rubriques thématiques devant caractériser de façon stable l'article scientifique distinct du rapport de recherche que peut représenter un mémoire de maîtrise de type M.A. Il s'agit donc ici de la création d'une variable qualitative, nominale, ne permettant que de distinguer des objets selon des caractéristiques d'exclusion mutuelle.

Le second type de variable pouvant être créé, qualifiée de variable ordinale, ne fait que quantifier de façon relativement subjective et arbitraire une distance d'importance accordée à un objet conceptuel. Ainsi, malgré la relative capacité d'objectivation des fréquences d'apparition de marqueurs conceptuels dans un discours (ici les fréquences d'occurrences d'unités syntaxiques correspondant à chaque « indicateur ») la fréquence même de ces derniers n'apparaît que de façon arbitraire, notamment en conséquence de la relativité interprétative qu'induit la pragmatique du discours, soit-il écrit plutôt qu'oral. Nous sommes donc simplement, ici, en présence d'un indice d'importance relative de la présence d'une unité conceptuelle dont la variabilité est elle-même affectée par l'importance du

volume du discours analysé. Or les formes éditoriales contraintes propres aux genres littéraires, par exemple normativité de volume précis et restreint dans le cadre d'un article scientifique, plus général, et sans restriction stable dans le cadre d'un rapport de recherche « libre » en contexte universitaire (mémoire ou thèse) affectent directement ces probabilités d'occurrence et biaisent nécessairement le classement d'ordre d'importance conceptuel qu'on peut en faire. Néanmoins, la possibilité de pondération de l'importance de présence des concepts cibles demeure un critère important pour garantir le caractère opératoire de l'analyse du contenu textuel.

Cette recherche étant de nature descriptive et, par la nature même de la donnée qui la soutient, de nature interprétative, certaines démarches statistiques permettant de mettre en rapport logique le poids relatif de composantes conceptuelles du discours sont possibles. Bien que ces démarches relèvent de la statistique descriptive, elles peuvent s'avérer relativement complexes et permettre la mise en relation comparative des concepts identifiés dans une série de sources discursives. Ce faisant, ces techniques descriptives de nature multidimensionnelle permettent d'illustrer l'importance relative de la présence concomitante d'un nombre relativement important de concepts cibles pertinents pour notre recherche et de leur proximité relative dans le discours des auteurs.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons donc recouru selon le cas, à une série de procédures statistiques bivariées (mettant en relation exclusive deux variables à la fois) ou multivariées donc cherchant des interrelations plus complexes caractérisant le rapport entre plus de deux variables de façon simultanée. Concrètement, l'analyse des interrelations ou cooccurrences des variables décrivant la structure de notre échantillon documentaire a mis à contribution certaines procédures statistiques bivariées identifiées en tant que mesures

d'association. Selon la nature nominale ou ordinale des variables impliquées, nous avons eu recours, pour les premières, au rapport de vraisemblance (Likelihood ratio chi square), variante du chi carrée qui présente moins de facteurs d'erreur structurelle que ce dernier. Compte tenu de la faiblesse échantillonnale de notre base documentaire nous avons aussi eu recours à une seconde mesure d'association, notamment utile lors de la mise à contribution de variables nominales, parce que considérée comme un bon estimateur de l'effet de taille donc un confirmateur de l'aspect non biaisé (au sens statistique) de l'association fréquentielle observée (Rao et Scott, 1987; Royall, 2017).

Lorsque nous disposions de variables ordinales dont la mise en rapport bivariée se justifiait au plan logique (parenté conceptuelle en fonction de la relation d'indicateurs à un même objet conceptuel), nous avons eu recours au coefficient Gamma de Goodman et Kruskal qui est l'estimateur de référence lorsque la notion d'ordre dans la classification des catégories de variables croisées doit être prise en considération (Goodman et Kruskal, 1954).

Lorsqu'il s'avéra pertinent de mettre en relation directe plus de deux variables, nous avons eu recours à une procédure descriptive multidimensionnelle particulière, soit l'Analyse des correspondances multiples (A.C.M). Dans le cadre de cette étude, le recours à l'ACM se justifie par notre désir d'obtenir une représentation des proximités des modalités par lesquelles nos variables s'associent entre elles (Escofier et Pagès, 2008). À cet égard, la matrice générée pour le calcul des structures d'association dans un nombre déterminé de dimensions (espace) est une matrice de distances et non une matrice de corrélation ou de covariance dont le calcul serait plus approprié lors de calculs effectués avec des variables quantitatives. Dans le contexte de cette recherche, nous avons opté pour une matrice des distances euclidiennes. Il s'agit ici d'une matrice de dissimilarité, c'est-à-dire visant à

distinguer des groupes dans un espace à deux dimensions selon les catégories des variables documentées par les individus (ici, les textes). La métrique utilisée était, comme c'est le cas de l'ensemble des analyses factorielles dérivées de l'analyse des correspondances, celle de la distance au chi carrée (Greenacre, 2007).

## 5. STRUCTURE DE LA BASE DE DONNÉES DOCUMENTAIRES

Les 26 documents retenus pour fin d'analyse de contenu détaillée se répartissaient comme suit. La majorité des documents ( $N = 18$ ) consistaient en des articles scientifiques provenant de revues arbitrées faisant état, directement, de recherches menées par des équipes québécoises. Les tiers documents ( $N = 8$ ) étaient des mémoires de maîtrise de type « recherche » (M.A.) présentant de façon extensive, tant les dimensions méthodologiques que les résultats d'une recherche spécifique menée à titre individuel par les auteurs. La majorité des recherches menées ( $N = 11$ ) relevait des domaines disciplinaires de l'adaptation scolaire et sociale ou de tiers domaines spécialisés de l'intervention socioéducative périscolaire, alors que le solde se répartissait entre les domaines de la psychopédagogie ( $N = 9$ ) ou de la psychoéducation ( $N = 6$ ). Enfin, 23 documents présentaient une référence directe aux données de recherche mentionnées alors que deux d'entre eux, un article de revue et un mémoire de maîtrise traitaient de l'analyse de données secondaires tirées d'études longitudinales de type multifactoriel.

Le calcul des mesures d'association entre la nature de la ressource documentaire (article ou mémoire de recherche), le champ disciplinaire d'identification (psychopédagogie, psychoéducation ou disciplines associées à l'intervention socioéducative en contexte scolaire (adaptation scolaire et sociale)) ne permettent d'identifier aucune association significative entre catégories de ces variables.



## QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Ce quatrième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats de notre travail de recherche. Il répond aux objectifs de recherche annoncés au départ. Il présente les effets des variables associées à l'effet maître, les effets croisés des variables associées à l'effet-école, les effets croisés des variables associées aux dimensions psychologiques de la relation éducative. À la toute fin de cette partie une interprétation intégrée des résultats est proposée.

### 1. EFFETS CROISÉS DES VARIABLES ASSOCIÉES À L'EFFET MAÎTRE

Dans un premier temps, nous avons vérifié l'existence de structures d'association entre les degrés de présence des composantes de l'effet maître tel que reflété dans les diverses études dont nous disposons d'une part, ses champs d'application et le type de réussite scolaire recherché. Pour ce faire, nous avons d'abord calculé des mesures d'association reliant chacune des variables pertinentes entre elles. Après transposition des critères et indicateurs ayant guidé la recension des écrits, nous disposons des variables suivantes :

**Tableau 6 : Correspondance entre les variables constitutives de l'effet enseignant et la réussite scolaire et les critères fréquentiels retenus**

Variable	Dimensions (Indicateurs)	Niveaux de présence dans les études invoquées
Effet enseignant	Centration sur les dynamiques internes propres au lieu de l'activité enseignante (classe) Aspects relationnels (qualité affective des interactions personnel enseignant-élèves)	Absent Secondaire Principal

Finalité pédagogique	Centration sur les finalités pédagogiques de l'agir enseignant en contexte d'interaction avec les élèves (incluant la gestion de classe)	Absent Secondaire Principal
Finalité didactique	Centration sur les finalités didactiques de l'agir enseignant en contexte d'interaction avec les élèves (dispositifs d'enseignement/apprentissage valorisés dans le cadre de disciplines scolaires particulières)	Absent Secondaire Principal
Finalité curriculaire	Centration sur les finalités particulières énoncées dans le cadre des programmes réformés, selon le profil du contexte d'enseignement (filière régulière ou adaptation scolaire)	Absent Secondaire Principal
Réussite scolaire	Performance scolaire disciplinaire (Centration sur le rendement formel dans le cadre d'une discipline particulière) Performance scolaire qualifiante (Centration sur la finalisation certifiée d'un parcours d'études secondaires)	Absent Présent

Le calcul des mesures d'association entre ces variables permet de constater la surreprésentation de la présence principale des indicateurs associés à l'effet maître (Effet enseignant ainsi que des finalités de l'intervention éducative) d'une part et la visée d'effet sur l'apprentissage d'une discipline d'autre part.

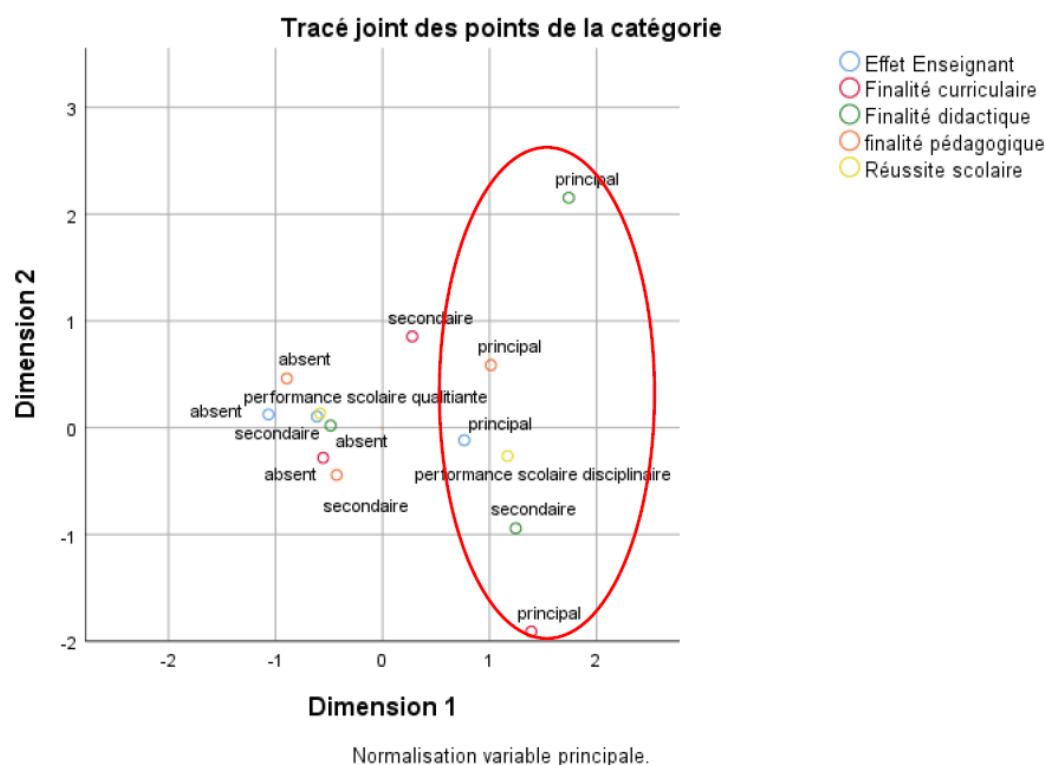
**Tableau 7 : Analyses des structures d'association entre les variables constitutives de l'effet enseignant et la réussite scolaire**

Variables croisées	Structure d'association	Surreprésentation
Effet enseignant * Réussite scolaire	$L^2 = 10,34$ (2); $p < 0,006$ $V = 0,579$ ; $p < 0,011$	Effet enseignant * Performance scolaire disciplinaire
Finalité pédagogique * Réussite scolaire	$L^2 = 7,90$ (2); $p < 0,019$ $V = 0,516$ ; $p < 0,027$	Finalité pédagogique * Performance scolaire disciplinaire
Finalité didactique * Réussite scolaire	$L^2 = 12,45$ (2); $p < 0,002$ $V = 0,665$ ; $p < 0,003$	Finalité didactique * Performance scolaire disciplinaire

Finalité curriculaire * Réussite scolaire	$L^2 = 7,43 (2); p < 0,024$ $V = 0,502; p < 0,033$	Finalité curriculaire * Performance scolaire disciplinaire
--	---	--

Lorsque les interactions sont prises en compte globalement, ce lien privilégié est maintenu, comme l'atteste le calcul de l'analyse des correspondances multiples.

**Figure 1 : ACM des variables associées à l'effet maître ainsi qu'à la réussite scolaire**



La vérification de la contribution de la discipline d'origine dans laquelle s'inscrit chacune des recherches ne permet pas d'identifier de structure d'association particulière entre l'une ou l'autre de ces dernières et les variables associées à l'effet maître. Il en va ainsi pour l'association possible entre ces variables et l'objet de la réussite scolaire. Ce résultat n'est guère surprenant lorsqu'on considère l'effet de fragmentation des sources en fonction du

nombre de pièces de l'échantillon documentaire produit dans le cadre de chacune des disciplines. Cette variable ne sera donc pas prise en considération par la suite dans la présente étude.

Dans un second temps, nous avons procédé au calcul des mesures d'association entre les degrés de présence des composantes de l'effet maître tel que reflété dans les diverses études dont nous disposons d'une part, ses champs d'application et le type de réussite éducative recherché. Au bénéfice du lecteur, la structure de correspondance entre la variable effet enseignant, ses indicateurs et la pondération quantitative (catégories de la variable) est la suivante :

**Tableau 8 : Correspondance entre les versions constitutives de la réussite éducative selon les indicateurs originaux et leur synthèse ainsi que les critères fréquentiels retenus**

<b>Variable</b>	<b>Dimensions</b>	<b>Niveaux de présence dans les études invoquées</b>
Réussite éducative (Indicateurs originaux)	(Indicateurs originaux) Centration sur l'amélioration des habiletés relationnelles au sein de l'environnement scolaire formel, secondaire et postsecondaire. Centration sur le développement d'une capacité d'adaptation de l'élève aux contraintes et normes de divers environnements de socialisation extrascolaires. Centration sur l'amélioration des aptitudes de l'élève favorisant sa mobilité sociale et économique en fin d'études secondaires ou postsecondaires.	Absent Secondaire Principal
Réussite éducative (Composantes transposées)	Ajustement scolaire (relationnel). Ajustement social (relationnel). Inclusion économique. Inclusion sociale.	Absent Présent

On ne constate aucune structure d'association significative entre les différentes variables associées à l'effet maître d'une part et les dimensions considérées de la réussite éducative, d'autre part.

## 2. EFFETS CROISÉS DES VARIABLES ASSOCIÉES À L'EFFET-ÉCOLE

Dans un troisième temps, nous avons vérifié l'existence de structures d'association entre les degrés de présence des composantes de l'effet-école tel que reflété dans les diverses études dont nous disposons d'une part, ses champs d'inscription et le type de réussite scolaire recherché. Pour ce faire, nous avons d'abord calculé des mesures d'association reliant chacune des variables pertinentes entre elles. Après transposition des critères et indicateurs ayant guidé la recension des écrits, nous disposons des variables suivantes :

**Tableau 9 : Correspondance entre les variables constitutives de l'effet-école, des dimensions systémiques, la réussite scolaire et les critères fréquentiels retenus**

<b>Variable</b>	<b>Dimensions (Indicateurs)</b>	<b>Niveaux de présence dans les études invoquées</b>
Effet-école	Dynamiques internes de l'équipe-école. Nature conflictuelle ou harmonieuse des relations au sein de l'équipe-école. Mention de collaboration entre les acteurs selon les domaines professionnels.	Absent Secondaire Principal
Perspective systémique (micro)	Structure de l'environnement physique de l'établissement. Ressources humaines et financières disponibles. Homogénéité ou hétérogénéité des clientèles scolaires selon l'origine socioéconomique ou ethnoculturelle.	Absent Secondaire Principal
Perspective systémique (macro)	Critère de concurrence entre établissements inscrits dans une même territorialité (selon le type d'école).	Absent Secondaire Principal

	Structure de l'environnement socioéconomique dans lequel s'inscrit l'établissement. Nature de la territorialité d'inscription de l'établissement (urbain, périurbain ou rural).	
Réussite scolaire	Performance scolaire disciplinaire (Centration sur le rendement formel dans le cadre d'une discipline particulière). Performance scolaire qualifiante (Centration sur la finalisation certifiée d'un parcours d'études secondaires).	Absent Présent

On ne constate aucune structure d'association significative entre ces variables. La reprise des calculs en y intégrant cette fois la variable réussite éducative en lieu et place de celle définissant la réussite scolaire ne permet pas non plus d'identifier de structure d'association particulière. L'analyse des correspondances multiples n'a donc pas été considérée ici.

### 3. EFFETS CROISÉS DES VARIABLES ASSOCIÉES AUX DIMENSIONS PSYCHOLOGIQUES DE LA RELATION ÉDUCATIVE

Dans un quatrième temps, nous avons vérifié l'existence de structures d'association entre les degrés de présence des composantes psychologiques ciblées par les interventions éducatives mises en cause dans les diverses études recensées, les domaines ciblés (motivation scolaire ou dimensions attitudinales ou relationnelles) et le type de réussite scolaire recherché. Pour ce faire, nous avons d'abord calculé des mesures d'association reliant chacune des variables pertinentes entre elles. Après transposition des critères et indicateurs ayant guidé la recension des écrits, nous disposons des variables suivantes :

**Tableau 10 : Correspondance entre les variables psychologiques et les habiletés conatives ciblées, la réussite scolaire et les critères fréquentiels retenus**

<b>Variable</b>	<b>Dimensions (Indicateurs)</b>	<b>Niveaux de présence dans les études invoquées</b>
Dimensions psychologiques	Motivation scolaire (élèves). Attitude par rapport à une ou des disciplines scolaires particulières (tenant compte de la restriction ou de l'ouverture des disciplines enseignées au secondaire, selon la filière -formation générale ou adaptation scolaire.	Présent Absent
Aspects motivationnels scolaires	Motivation scolaire (élèves). Selon présence instrumentale à cet effet en permettant l'objectivation.	Absent Secondaire Principal
Aspects relationnels (élèves)	Dimensions relationnelles centrées sur la qualité de l'interaction enseignant-élève. Dimensions relationnelles centrées sur la qualité de l'interaction entre élèves (coopération, collaboration).	Absent Secondaire Principal
Aspects comportementaux	Dimensions relationnelles centrées sur l'amélioration des capacités de modulation comportementale des interactions entre élèves et entre l'élève et la personne enseignante.	Absent Secondaire Principal
Réussite scolaire	Centration sur le rendement formel dans le cadre d'une discipline particulière. Centration sur la finalisation certifiée d'un parcours d'études secondaires.	Absent Présent

Le calcul des mesures d'association ne permet d'identifier une structure significative qu'entre les variables « aspects relationnels élèves » d'une part et les deux composantes de la variable « Réussite scolaire », d'autre part ( $L^2 = 6,58$  [2];  $p < 0,037$ ;  $V = 0,478$ ;  $p < 0,046$ ). L'identification des catégories respectives de ces variables auxquelles l'association peut être attribuée permet de constater une surreprésentation de la catégorie « présence principale » pour la relation entre les aspects relationnels d'une part et la centration sur la

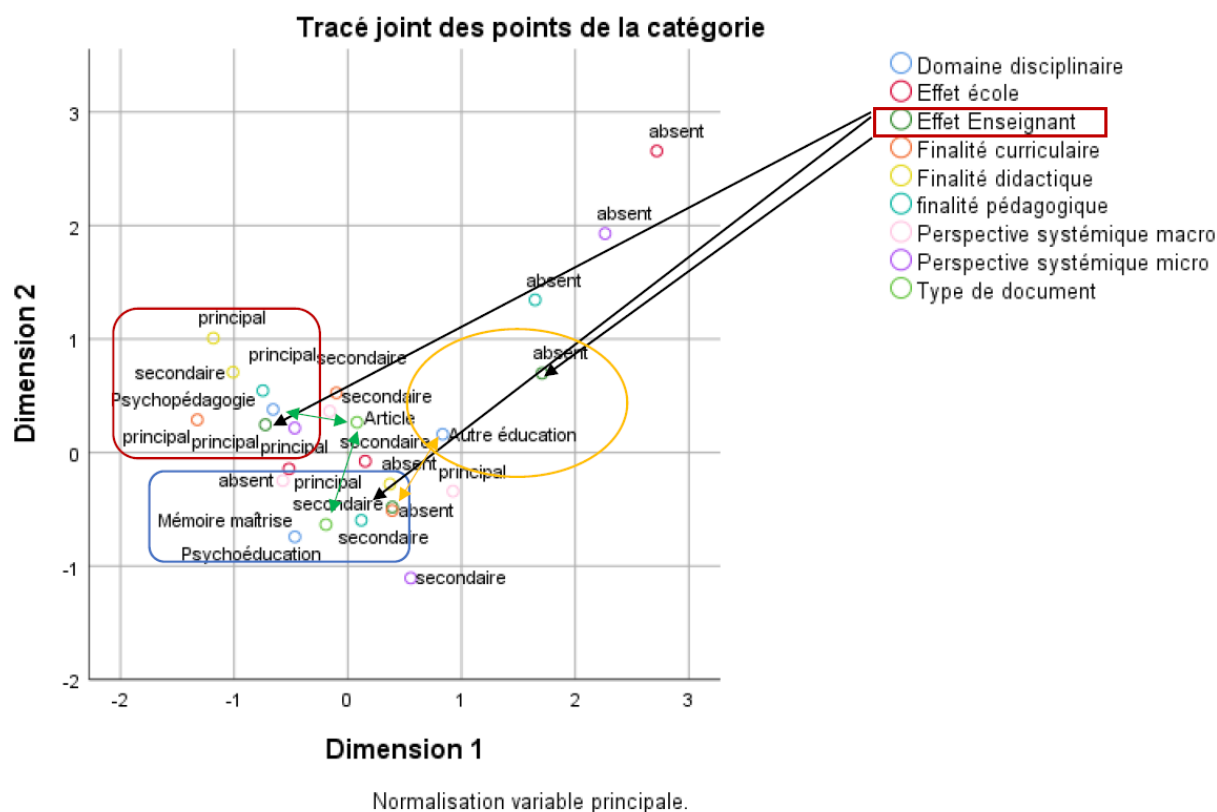
performance scolaire qualifiante d'autre part. Elle permet aussi d'identifier une surreprésentation de la catégorie « présence secondaire » pour la relation entre les aspects relationnels d'une part et la centration sur la performance scolaire disciplinaire d'autre part. Par ailleurs, le calcul des mesures d'association entre les variables d'ordre psychologique d'une part et, d'autre part, les composantes de la réussite éducative ne permet pas l'identification de relation significative.

Nous avons aussi vérifié l'existence possible de liens entre les dimensions psychologiques des interventions éducatives décrites d'une part et, d'autre part l'effet enseignant puis l'effet-école. On n'y observe, là non plus, aucune structure d'association significative.

Pour terminer l'exploration de la structure des interrelations conceptuelles pouvant caractériser notre base de données, nous avons entrée dans un modèle complet d'ACM la totalité des variables thématiques disponibles, sauf les marqueurs associés à la réussite scolaire. Comme le lecteur pourra le constater à la consultation de la figure 2, certains éléments intéressants en ressortent, à tout le moins en ce qui concerne l'intérêt disciplinaire porté à l'effet enseignant ainsi qu'au type de publication dans le cadre desquelles il se fait plus présent conceptuellement.



**Figure 2 : ACM des thématiques associées à l'effet maître ainsi qu'aux éléments environnementaux, didactiques ou pédagogiques caractérisant la pratique enseignante.**



Comme le lecteur pourra le constater, la mention des indicateurs associés à l'effet enseignant se retrouve principalement (encadré rouge) dans la cadre d'articles scientifiques reflétant des recherches centrées sur les dimensions psychopédagogiques de l'interaction enseignant.e / élève. Les dimensions curriculaires y sont aussi principales, tout comme le sont les indicateurs associés à une perspective microsystemique de l'interaction, donc propre à la classe. Il s'agit ici de recherche associées à l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques à la fois prônées dans le cadre du renouveau pédagogique (réforme) et visant une plus grande efficacité de l'enseignement du français ou de la mathématique.

Par ailleurs, les indicateurs afférents à l'effet enseignant sont secondaire mais se retrouvent quand même de façon stable à la fois dans les articles scientifiques et les mémoires de deuxième cycle consultés lorsqu'ils se situent dans le champ particulier de la psychoéducation. Corellativement, on retrouve y de façon principale les indicateurs de l'effet école, ce qui s'avère logique compte tenu de l'intérêt de ce domaine disciplinaire pour la gestion des comportements et conduites interactionnelles anormatives, notamment au sein de la classe et généralement dans l'environnement scolaire. La coprésence des indicateurs associés à l'effet-enseignant et de ceux propres à l'effet école s'explique du fait de l'association des personnes enseignantes aux interventions socioéducatives à cet effet, dans et hors de la classe.

#### 4. INTERPRÉTATION INTÉGRÉE DES RÉSULTATS

La recension originale des écrits que nous avons effectuée permet de constater une certaine confusion conceptuelle entre ce qui est qualifié « d'effet maître » ou « d'effet enseignant ». La relative identité ou synonymie semble relever principalement de l'origine linguistique (anglophone ou francophone) et donc géographique de la terminologie employée selon les auteurs. Il nous semblait donc approprié de différencier l'usage des termes selon présence d'une catégorisation plus englobante à laquelle réfère l'effet maître dans le cadre de notre analyse de contenu documentaire ou de ses domaines d'application à la relation éducative dans la pratique enseignante soit les finalités pédagogique, didactique et curriculaire. Cela en respectant la différenciation qu'établissent Alaoui, Pelletier et Lenoir (2018).

Dans le cadre de notre analyse, certains éléments d'objectivation de l'effet-maître ressortent. D'une part, tant la variable que ses composantes ne se trouvent

systématiquement associées qu'à la dimension disciplinaire (matière scolaire) de la réussite scolaire. Il peut s'agir ici d'un effet de système, dans la mesure où notre recension des écrits portait originalement sur les composantes de l'intervention éducative au secondaire. Or, à cet ordre d'enseignement, contrairement à ce qui qualifie l'ordre primaire, le personnel enseignant est composé de spécialistes des disciplines dont la fonction principale, en foi de la structure des programmes scolaires existants, n'est pas particulièrement caractérisée par l'intégration systématique des apprentissages ou compétences ciblées avec celles qu'enseignent leurs collègues. Le discours particulier aux domaines d'apprentissage dans le cadre du curriculum d'études réformé du Québec en tient compte. Néanmoins les compétences disciplinaires décrites dans les programmes spécifiques aux champs d'intégration disciplinaires que représentent les domaines d'apprentissage demeurent exclusives et focalisées sur des connaissances et compétences très spécifiques.

Les recherches reflétées dans le corpus documentaire retenu se caractérisaient, lorsque la dimension réussite scolaire / réussite éducative était spécifiquement mentionnée, par la présence d'une variable critère principale... le rendement dans une discipline particulière. Cela selon deux modalités soit :

- dans le cadre d'un niveau scolaire particulier à l'enseignement secondaire, ou,
- plus généralement pour fin certificative, lorsque la variable critère impliquait le rendement aux épreuves communes ou « examens du ministère » permettant la diplomation de fin d'études.

Peu importe le niveau de rendement correspondant aux deux concepts de réussite, les matières critères étaient principalement la mathématique et secondairement le français, ces

deux disciplines scolaires étant toujours perçues en tant que « matières principales » à partir de laquelle la sélection certificative scolaire s'effectue (Lenoir, Hasni et Larose, 2007; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000) et ce rôle hiérarchique tend à se maintenir au travers du temps, à systèmes scolaires comparables (Lebaume, 2019). Cela, soit par le truchement de l'obtention du diplôme, soit par effet d'auto-exclusion de la part de l'élève (désertion scolaire).

L'absence ou la faiblesse d'effets observés lors de la prise en compte concomitante des variables associées à l'école (en tant qu'environnement ou en tant que composante d'une structure environnementale plus large) nous questionne aussi. Compte tenu de l'importance accordée tant dans le discours scientifique que ministériel depuis les années 1970 à l'égard du risque d'effet de la défavorisation socioéconomique sur la probabilité de réussite scolaire associée ou confondue avec la réussite éducative, l'indépendance relative de ces variables dans notre corpus peut surprendre. En fait, dans les documents étudiés, le principal vecteur de la réussite (scolaire ou éducative) demeure l'enseignant. Cela, peu importe les objectifs des recherches dont il est fait mention et peu importe la discipline universitaire source (psychopédagogie, psychoéducation ou adaptation scolaire et sociale). L'exclusivité d'association caractérisant l'effet maître n'y est donc guère surprenante.

Ce constat se trouve renforcé dans notre étude par l'exclusivité d'une structure d'association sur le plan des dimensions psychologiques examinées par les divers chercheurs en ce qui a trait à la réussite scolaire, particulièrement de nature certificative et secondairement disciplinaire. Cela dans la mesure où ce sont les aspects relationnels (dynamique de communication et d'interaction entre la personne enseignante et l'élève) qui en ressortent. Or, ces aspects caractérisent aussi fortement la relation pédagogique qui

se trouve au cœur des dispositifs mis en place dans le cadre de l'intervention éducative à l'ordre secondaire.

## CONCLUSIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES

### *Retour sur nos objectifs*

L'objectif principal de cette recherche était le suivant : « décrire l'effet documenté de façon empirique et les limites de cette documentation au regard de la relation enseignant-élève et de son impact sur la réussite scolaire d'élèves du secondaire en MSEF au Québec ».

À cet égard, la documentation des objectifs spécifiques étant garants de celui qui répond directement de notre question de recherche, il est utile de revenir rapidement sur chacun d'entre eux.

À l'égard du premier objectif spécifique libellé comme suit : « Décrire les principales dimensions de la relation pédagogique entretenue par les enseignants du secondaire, en foi des résultats disponibles d'études empiriques réalisées au Québec ». Les indicateurs des dimensions psychologiques caractérisant la relation pédagogique développée par l'enseignant auprès des élèves se comportent de façon indépendante. Il y a là reflet de la nature mutuellement exclusive de ces catégories. Cependant, lorsque croisées avec les marqueurs des finalités éducatives caractérisant l'intervention éducative (variables constitutives de l'effet-enseignant), l'inscription de cette intervention dans une perspective curriculaire est faiblement associée au constat d'effets comportementaux chez les élèves. Néanmoins, malgré le calcul d'un coefficient Gamma faiblement significatif, on ne peut attribuer cet effet comme étant principal ou même secondaire. À l'égard du second objectif spécifique libellé comme suit : « Identifier les effets attendus ou inférés des composantes de l'effet-maitre sur la réussite scolaire des élèves du

secondaire en MSÉF, en tenant compte du type de source de diffusion des connaissances ». On constate des associations significatives distinctes selon le médium de publication (articles scientifiques ou mémoire de maîtrise) entre les marqueurs de l'effet-enseignant et ceux propres à la réussite scolaire (performance scolaire disciplinaire) surreprésentés dans les articles scientifiques d'une part et, d'autre part les marqueurs de l'effet enseignant et ceux propres à la performance scolaire qualifiante, surreprésentés pour leur part dans les mémoires de MA.

À l'égard du troisième objectif spécifique libellé comme suit : « Examiner les interactions entre caractéristiques de l'effet-école (selon le niveau systémique) et de l'effet-maître sur la réussite scolaire de ces élèves dans l'écosystème scolaire secondaire québécois ». On constate une faible prise en compte concomitante de l'effet école, donc d'une certaine façon, une sous-estimation des facteurs environnementaux internes caractérisant non seulement les bâtiments mais surtout l'ensemble des ressources compensatoires disponibles alors que notre étude ciblait les travaux centrés sur des populations scolaires de milieux socioéconomiquement faibles. À cet égard, les structures d'association significatives relevées soulignent la présence de marqueurs psychologiques (impact sur la motivation scolaire des élèves au regard d'une discipline particulière) de l'effet-maître tenant compte de la présence de marqueurs de pratiques ciblant la réussite scolaire, dans le cadre d'interventions ciblant une discipline particulière en contexte classe. Le recours à un discours référant à l'écologie du développement (écosystémie), dans les articles et mémoires composant notre échantillon documentaire, semble faire abstraction de la dimension systémique de l'intervention éducative hors du micro-système classe, ce dernier

étant fortement contextualisé à la spécificité didactique de l'une ou l'autre des disciplines scolaires dites « principales ».

### ***Principales limites constatées***

D'une façon générale, un certain nombre de caractéristiques ou d'éléments d'ordre généraux ressortent de cette recherche. D'une part, et c'est une limite importante de notre travail, très peu de recherches empiriques ont été réalisées au Québec (ou ont fait l'objet de publication en langue française) en ce qu'elles portent à la fois sur l'effet maître, ses principales composantes conceptuelles ainsi que sur les effets portant sur la réussite scolaire souvent confondues avec la réussite éducative. L'échantillon documentaire dont nous disposons, malgré que la plage historique couverte traverse une période d'une décennie, reflète la paucité de la ressource disponible et affecte la stabilité de nos résultats, notamment parce que ces derniers sont de nature fréquentielle et dépendent du nombre d'occurrences conceptuelles disponibles sur un échantillon discursif limité et de densité variable. Cela étant, il est difficile de se prononcer sur la nature opératoire du construit lui-même, d'autant que « l'effet maître » ou effet enseignant est, par définition, un construit multidimensionnel. Or tenir compte de façon statistique de multiples dimensions ou facettes d'un objet conceptuel revient à en atomiser les marqueurs qu'il est possible de retrouver de façon stable dans un échantillon textuel restreint.

D'autre part, les effets de champ disciplinaire contraignent l'importance du poids donnée aux dimensions cognitives ou comportementales qui sont ciblées, à la fois lorsque les recherches portent sur l'intervention éducative ou sur l'apprentissage scolaire des élèves, du moins telles qu'objectivées par les marqueurs de rendement scolaire ou de certification.



*Perspectives pour le déploiement de la recherche sur le construit d'effet-maître.*

Dans un tel contexte, on ne peut que souhaiter le développement d'un corpus détaillé, comme le permettent les rapports formels de recherche qu'illustrent, chacun à leur façon, les produits normés exigés par certains organismes subventionnaires ou qualifiés de façon normative par les institutions d'enseignement supérieur (mémoires ou thèses doctorales). Sans augmentation du volume de ce type de base documentaire, tenant compte à la fois de la spécificité curriculaire, sociodémographique et socioéconomique caractérisant l'enseignement secondaire, à tout le moins au Québec, les usages de concepts tels l'effet maître » ou l'« effet enseignant » demeurent impropres au discours scientifique ou peu utiles à l'avancement des connaissances disciplinaires propre aux sciences de l'éducation. Cela, du moins sur le plan de leur valeur opératoire en contexte québécois.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrahamson, C. (2011). Forum on public policy: Methodologies for motivating student learning through personal connections. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969845.pdf>
- Alaoui, D., Pelletier, L. et Lenoir, Y. (2018). L'intervention éducative : problématique, enjeux et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 44 (3), 1-16.
- Altet, M. (1994). Note de synthèse. Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? Dans F. Guillemette et C. Baribeau (Dir.), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales: les questions de l'heure* (pp. 26-37). Montréal : ACFAS et Association pour la recherche qualitative.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, (3), 30-39.
- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 211-238.
- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological Concerns about the Education Value-Added Assessment System. *Educational Researcher*, 37(2), 65-75.  
<http://www.jstor.org/stable/30137966>
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*, 1, 5-16.

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. <http://id.erudit.org/iderudit/1012800ar>
- Baby, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 1-14). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Baby A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 33-40). Québec : Presses de l'Université du Québec,
- Bailey, M.J., Sun, S. et Timpe, B. (2018). *Prep School for poor kids: The long-run impacts of Head Start on Human capital and economic self-sufficiency*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Department of Economics. Rapport de recherche.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Québec : Presses Université Laval.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, Collection Quadrige.
- Barrault-Stella, L. et Goastellec, G. (2015). Introduction : L'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites. *Éducatio ns et sociétés*, 36, 5-18.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. et Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational psychologist*, 32(3), 137-151.

- Baye, A. (2014). *Les causes structurelles de l'injustice faite par l'École aux élèves défavorisés*. Bruxelles : Communication au colloque de la Fondation Roi Baudouin «Les causes structurelles de la pauvreté des enfants. »
- Beudelot C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Éditions Maspero.
- Becker, R. (2011). *FNS: Enquête statistique sur l'inégalité des chances dans la formation*. Berne (Suisse) Fonds National Suisse.
- Bergeron, J., Roy, N., Chouinard, R., Lessard, V. et Smith, J. (2017). L'importance du soutien des adultes et du rendement en mathématiques : perceptions des élèves issus de cours de mathématiques enrichies au secondaire, lors de leurs choix de filières de formation préuniversitaire. *Formation et profession*, 25(3), 90-108.
- Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New directions for youth development*, 2004(103), 55-70.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Berthelot J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 23(4), 585-604.
- Bianco, M. et Bressoux, P. (1999). Les effets d'un aménagement du temps scolaire sur les acquis des élèves à l'école élémentaire. *Enfance*, 52(4), 397-414.
- Biémar, S. (2009). *Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle*. Namur/Liège : Faculté Universitaire Notre-Dame de la paix/Université de Liège, Faculté des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat inédite.

- Birch, S. H., et Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Birch, S. H., et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G., et Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques Montréalaises. *McGill journal of education/revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1).
- Blais, J. G. (2003). *Étude des différences entre les écoles secondaires du Québec quant aux résultats de leurs élèves à certaines épreuves du ministère de l'Éducation de la fin du secondaire*. Montréal: Institut de recherche en économie contemporaine.
- Blaya, C. et Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires . *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40 (Revue en ligne non paginée), <http://osp.revues.org/2988>

- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche-Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227–249.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. et Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK: Wiley.
- Botondo, J. (2016). *La réussite scolaire d'élèves haïtiens performants en classe de 3e secondaire provenant de milieu socioéconomique défavorisé: une étude ethnométhodologique*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Thèse de Ph. D.).
- Bouchard, P., Boily, I., et Proulx, M. C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa : Condition féminine Canada.
- Boudon, R. 1973. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bouveau, P., et Rochex, J. Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss v. 3 (Vol. 1). *Random House*. Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). *Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.

- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217.
- Bressoux, P. (2011). Effet-maître et pratiques de classe. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (Dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 221-231). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans T. Nault et J. Fijalkow (dir.), *La gestion de la classe* (pp. 199-214). Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bressoux P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? *Revue française de pédagogie*, 93, 17-25.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Dans R. Vasta (Dir.), *Annals of Child Development: Vol. 6. Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (p. 187-249). Greenwich, CT : JAI Press.
- Brophy J. E. et Good T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.). New York, NY : MacMillan.
- Brown, P. M., Corrigan, M. W. et D'Alessandro, A. (Dir.) (2012). *The Handbook of Prosocial Education* (vol. 1). Lanham, MD : Rowman and Littlefield.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru M. (1991). Les variations dans l'organisation des condition d'apprentissage. Toulouse : Editions universitaires du sud (EUS).
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Brunet, L., et Savoie, A. (1999). *Le climat de travail*. Montréal : Éd. Logiques.
- Chang, M.-L. (2009). *Teacher Emotion Management in the Classroom: Appraisal, Regulation, and Coping*. Columbus, OH: Ohio State University, Thèse de doctorat inédite.
- Charlot, B., Émin, L., et de Peretti, O. (2002). *Les aides-éducateurs: une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris : Anthropos.
- Chen, H. T., Donaldson, S. I. et Mark, M. M. (Dir.) (2011). *Advancing Validity in Outcome Evaluation: Theory and Practice*. Washington, D.C.: American Psychological Association (New Directions for Evaluation séries, No 130 première éd.).
- Chen, S., et Phillips, B. (2018). Exploring Teacher Factors that Influence Teacher-Child Relationships in Head Start: : A Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 23(1), 80-97.
- Cherkaoui, M. (1997). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chiu, M. M. et Chow, B. W.-Y. (2015). Classmate Characteristics and Student Achievement in 33 Countries: Classmates' Past Achievement, Family Socioeconomic



- Status, Educational Resources, and Attitudes Toward Reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 152-169.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I. et Smith, J. (2017). Relationships with teachers and achievement motivation in the context of the transition to secondary school. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1), 1-15.
- Ciliska, D. (2006). Evidence-based nursing: how far have we come? What's next?. *Evidence-Based Nursing*, 9(2), 38-40.
- Clark, V. L. P. et Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: a guide to the field*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clouston, C., Beaumont, C., Frenette, É. et Leclerc, D. (2017). Objets potentiellement dangereux et victimisation par les pairs à l'école secondaire. *Criminologie*, 50(2), 203–227.
- Coleman J. S., Campbell E., Hobson C, McPartland J., Mood A., Weinfield F. et York R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare.
- Commission de l'éducation. (1996). *Mandat d'initiative : les conditions de la réussite scolaire au secondaire. Rapport final et recommandations*. Gouvernement du Québec : Publications du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*, 5 tomes. Québec : Publications du Québec.
- [http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/commission\\_parent.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html).

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire. (2001). *Un cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière : CRÉPAS.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation. (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative. Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficultés*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.

Corrigan Michael, W., Higgins-D'Alessandro, A. et Brown Philippe M. (2013). The case for adding prosocial education to current education policy : Preparing students for the

tests of life, not just a life of tests ». *KEDI Journal of educational policy*, 20, Special issue, 37–50.

Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128, 97-106.

Cosnefroy, O., Nurra, C. et Dessus, P. (2016). *Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant*. Paris : Éducation et formation. Ministère de l'éducation nationale.

Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33 (1), 117-136.

Cotnam, M. (2011). Est-ce vraiment un « décrochage culturel »? Une analyse critique du concept de décrochage culturel à partir des écrits sur le choix scolaire des élèves en transition primaire secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 6(2), 50-69.

Couturier, Y., Lefebvre, C., Bilodeau, A., et Bastien, R. (2013). La compétence à lire et à acter les finalités effectives de l'école dans un dispositif partenarial École Communauté comme condition de réalisation de l'intervention socio-éducative. *Phronesis*, 2(2-3), 36-42.

Couturier Y., Gagnon D. et Carrier S. (2008). Management des conduites professionnelles par les résultats probants de la recherche. Une analyse critique. *Criminologie*, 42(1), 185-199.

- Croninger, R. G. et Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548- 581.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. et Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Crahay, M. (2004a). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, 148,11-23.
- Crahay, M. (2004b). L'école en Europe, des conceptions divergentes. *Sciences Humaines*, 152 bis, 6-8.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 67-94.
- Cyrlunik, B., & Pourtois, J. P. (2007). *École et résilience*. Odile Jacob.
- Danis, B. (2016). *L'importance de la Résilience (Assistée) dans le processus d'Insertion des jeunes en difficulté*. Toulouse : Université Toulouse Jean Jaurès. École Supérieure du professorat et de l'éducation. Mémoire (M.A.).
- Danis, E., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2016). Effets directs et indirects du sentiment d'efficacité parentale scolaire dans le rendement scolaire de l'enfant. *Revue canadienne de l'éducation* 39(3), 1-32.
- Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., et Morlaix, S. (2005). Évaluer un dispositif d'accompagnement périscolaire: quelle mobilisation des acteurs pour quels résultats ?

dans ADMÉE (Dir.), *Actes du 18e Colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe)" Comment évaluer? Outils, dispositifs et acteurs, Reims, 24-26 octobre 2005* (cédérom). Bruxelles : ADMEE-Europe.

Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, 2(1), 91-100.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.

Davis, H. A. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.

Davies, S., Aurini, J., Milne, E. et Jean-Pierre, J. (2015). Les effets des programmes d'été de littératie: Les théories sur les opportunités d'apprentissage et les élèves « non traditionnels » dans les écoles de langue française en Ontario. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 40(2), 189-222.

Davidson, A. J., Gest, S. D., et Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48(6), 483-510.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J. et Saltet, J. (2012). *Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L. et Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306.
- Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. Dans M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace* (p. 275-295). Bruxelles : De Boeck.
- Deniger, M.-A. (2002). *La nouvelle gouverne scolaire des Conseils d'établissement au Québec*. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178, 67-84.
- Deniger, M.-A. et Canisius, K. (2004). *Évaluation du nouveau programme déformation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*. Québec : Université Laval : faculté des sciences de l'éducation ; Centre de recherche et d'intervention.
- Deniger, M.A., Germain, L. et Lemire, V. (2017). *La part de l'école dans l'inclusion scolaire ou la construction des inégalités scolaires*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés.

- Deniger, M. A., et Roy, G. (2002). *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement*. Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. (CRIRES),
- Derouet, J. L. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Editions Métailié.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. et Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, 65(6), 1799-1813.
- Deschenaux, F. (2009). L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle des jeunes, dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. (p. 101-119). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, N., Levasseur, C., et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe: comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46.
- Desbiens, N. S., Pascal, S., Bowen, F. et Janosz, M. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : Rapport d'évaluation des impacts « volet parent » du programme multimodal l'Allié* (Rapport n° 2004-PRS- 95346). Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Desquesnes, L. (1989). Participation de l'élève à la leçon: aspects de l'adaptation à l'école élémentaire en Réussite/Échec scolaire. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (1), 53-69.

- De Stercke, J. (2016). PAPPE : Un modèle du processus d'Abandon/Persévérance précoce des enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (Dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 49-60). Louvain (Belgique) : Presses universitaires de Louvain.
- Dobrica, V. (2015). *Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire*. Montréal, Québec : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Thèse de doctorat, Ph.D., en éducation).
- Doyle, W. (1977). 4: Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of research in education*, 5(1), 163-198.
- Downer, J., Driscoll, K. et Pianta, R. (2008). Teacher-child relationships. Dans W. A. Darity Jr. (Dir.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 291-293). Detroit, MI : Macmillan References USA.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1). Revue en ligne non paginée <http://osp.revues.org/4028>
- Dubet, F., Cousin, O., et Guillemet, J. P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 235-256.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). Contexte d'établissement et apprentissage des élèves. Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (p. 103-122). Bruxelles : De Boeck.
- Dumont, F. et Yves M. (dir.). (1990). *L'éducation, 25 ans plus tard, et après*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.



- Duong, L., et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : Analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Duru-Bellat, M. (2003 a). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45 (3), 441-468.
- Duru-Bellat, M. (2003b). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2 (16), 182-206.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Feni.
- Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte" fait des différences"... *Revue française de sociologie*, 649-666.
- Duru-Bellat, M. et Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : Méthodes et difficultés. *Revue internationale de psychologie sociale*, 18 (3), 5-42.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4e édition). Paris : Armand Colin.

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnership : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : WestviewPress.
- Escofier, B. et Pagès, J. (2008). *Analyses factorielles simples et multiples; objectifs, méthodes et interprétation*. Paris: Dunod.
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32 (1), 7-29.
- Fafard, P. (2008). *Données probantes et politiques publiques favorables à la santé: pistes fournies par les sciences de la santé et la science politique*. Ottawa: Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, 103-118.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants: sociologie de la relation pédagogique*. Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : Une perspective internationale. *Sociologies*. Revue électronique non paginée.  
<http://sociologies.revues.org/2977>
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: A comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49 (2), 181-205.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Lyon : Observatoire de la réussite éducative. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon.

- Florin, A. et Vergnaud, P. (dir.). (2019). *Réussir à l'école : les effets de dimensions conatives en éducation : Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Fontaine-Boyte, C. (2015). *Les comportements d'hyperactivité/impulsivité et l'engagement scolaire des élèves du primaire: le rôle médiateur de la relation conflictuelle avec l'enseignant*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.)*. Montréal, Canada: Éditions de la Chenelière.
- Fortin, L., Plante, A., Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Université de Sherbrooke : Faculté d'éducation, Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés,

- extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218.
- Fournel, M. (2013). *L'influence de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
- Francis, J. et Barnett, W.S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 49-58.
- Fraser B. J. et Walberg H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 45-54.
- Fredriksson, P., Öckert, B. et Oosterbeek, H. (2013). Long-Term Effects of Class Size. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 249-285.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gadeyne, E., Ghesquière, P., et Onghena, P. (2006). Psychosocial educational effectiveness criteria and their relation to teaching in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 63-85.
- Galland, B. et Phillipot P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37 (2), 138-154.

- Gambrill, E. (1999). Evidence-based practice: An alternative to authority-based practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 80(4), 341-350.
- Garnezy, N. (1985). Stress resistant children : The search for protective factors. Dans J. E. Stevenson, (Dir.), *Recent research in developmental psychopathology* (p. 220-227). Oxford : Pergamon.
- Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2015). *Un cadre de référence pour guider l'intervention en milieu défavorisé: quelques éléments de réflexion*. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Gayet, D. (2007). *Les relations maître-élève*. Paris : Économica : Anthropos.
- Gervet, J. (2013). *L'impact du nombre d'élèves sur les classes*. Villeneuve : Université D'Artois. Master SMMEF en spécialiste des écoles.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M.E., King, A.M., Hsu, L.M., McIntyre, J. et Rogers, T. (2016). Creating birds of similar feathers: leveraging similarity to improve teacher–student relationships and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 342–352.
- Gibbs, C., Ludwig, J. et Miller, D.L (2014). Does Head Start Do Any Lasting Good? Dans M. J. Bailey et S. Danziger (Dir.), *Legacies of the War on Poverty* (p. 39-65). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Glasman, D. et Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (No. 2, p. 194). Chambéry: Université de Savoie.

- Glasman, D. (2010). La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique. Dans V. Laforest (dir.), *La réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience* (9-20). Paris : INJEP. Collection Cahiers de l'action, n° 27.
- Gobeil-Bourdeau, J. (2012). *Préparation à l'école et engagement scolaire: le rôle médiateur de la relation maître-élève*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
- Goodman, L. A. et Kruskal, W. H. (1954). Measures of Association for Cross Classifications. *Journal of the American Statistical Association*, 49 (268), 732–764.
- Gouvernement du Québec. (1963 -1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (5 vol.)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, G. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003a). *Programme d'intervention spécifique axé sur la famille, l'école et la communauté, à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans, pour favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2003b). *Le conseil d'établissement. Formation de base*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Abandon scolaire et décrochage : Les concepts*. Québec : Ministère de l'Éducation, Bulletin statistique de l'éducation.

Gouvernement du Québec. (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2007b). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : Diversifier en toute équité*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2007c). *Statistique de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire* (Édition 2006). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2007 d). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2009). *L'école j'y tiens : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement Du Québec. (2009). *Les indicateurs de l'éducation. Édition 2009*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2013a). *Les sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants en formation générale des jeunes (FGJ)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2013b). *Statistique de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec. Institut de la statistique du Québec 2013). *L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 : Tome 2 Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*. Québec : ISQ.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Rapport annuel de gestion 2014-2015*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Indicateurs de l'Éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. (Édition 2015)*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Granger, N., et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1).
- Granger, N., Deburme, G., et Kalubi, J. C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248.
- Green, G. Rhodes, J. Hirsch, A H. Suarez-Orozco, C. et Camic, P M. (2008). Supportive Adult Relationships and the Academic Engagement of Latin American Immigrant Youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412
- Greenacre, M. (2007). *Correspondence analysis in practice*. New York, NY: Chapman et Hill/CRC. (2e édition).
- Greenhalgh, J., Wong, G., Westhorp, G. et Pawson, R. (2011). Protocol - realist and meta-narrative evidence synthesis: Evolving Standards (RAMESES). *BMC Medical Research Methodology*, 11,11-21.



- Grimshaw, J. (2008). *Guide sur la synthèse des connaissances*. Ottawa : Institut de recherche en santé du Canada.
- Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'«effet établissement». *Améliorer l'école*, 215-230.
- Grisay, A. (1989). Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. *Étude d'un groupe contrasté de collèges «performants» et «peu performants»*. Liège: Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.
- Groulx, J. G. (2001). Changing preservice teacher perceptions of minority schools. *Urban Education*, 36(1), 60-92.
- Guérin, M. C. (2015). *Éclaircissement de l'association entre la relation enseignant élève, le partenariat mère-enfant, et l'adaptation scolaire auprès d'une clientèle à risque*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
- Hagenauer, G., et Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40 (3), 370-388.
- Hammes, P.S. (2014). *La réussite scolaire et les compétences socioaffectives des élèves au début de l'école primaire : Les méthodes d'évaluation et les facteurs associés*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat. <http://www.archipel.uqam.ca/6950/1/D2682.pdf>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. et Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.

- Haney, W. (2000). The myth of the Texas miracle in education. *education policy analysis archives*, 8(41), n41.
- Hanushek, E., et Raymond, M. (2003). High stakes research. *Education next*, 3(3), 48-45.
- Hanushek, E. A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *American Economic Review*, 61(2), 280-288.
- Hardre, P.L. et Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hearns, S. (1998). Is child-related training or general education a better predictor of good quality care? *Early Child Development and Care*, 141, 31-39.
- Hendrick, M.H.G., Mainhard, M.T., Boor-Klip, H.J., Cillessen, A.H.M. et Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53(1), 30-40.
- Houssaye, J. (2000). Théorie et pratiques de l'éducation scolaire: le triangle pédagogique (3e éd.). Berne: Éditions Peter Lang.
- Hugues, J.N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment and Human Development*, 14(3), 319-327.
- Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O. — m., Villarreal, V., et Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology* 104(2), 350-365.

- Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). *Inégalité scolaire: le Québec dernier de classe ?* Montréal : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. (Note socioéconomique).
- Homsy, M., et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec: dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Montréal : Institut du Québec.
- Hong, Q. N., Pluye, P., Bujold, M. et Wassef, M. (2018). Les défis des revues systématiques mixtes : devis de synthèse convergents et séquentiels. Dans M. Bujold, Q. N. Hong, V. Ridde, C. J. Bourque, M. J. Dogba, I. Vedel et P. Pluye (Dir.), *Oser les défis des méthodes mixtes en sciences sociales et sciences de la santé* (pp. 49-64). Montréal : ACFAS, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, Actes du colloque 610.
- Ingersoll, R., Sirinides, P. et Dougherty, P. (2018). Leadership matters. Teachers' roles in school decision making and school performance. *American Educator*, 26(2), 13-17.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., et Deniger, M.-A. (2002). Le décrochage scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents II — Tome 2 : Les problèmes externalisés* (pp. 127-175). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27 (2), 285-306.

- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., et Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II — Les effets de la Stratégie*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Jenkins, J. et D. Keating. (1998). *Les risques et la résistance chez les enfants de six et de dix ans*. Ottawa : Direction des ressources humaines Canada, Direction de la recherche appliquée.
- Jepsen, C. (2015). Class size: does it matter for student achievement? Smaller classes are often associated with increased achievement, but the evidence is far from universal. *IZA World of Labor*, 190, 1-10.
- Johnson, R. B., Onewuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jordan, A. (2018). The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors influencing student success in inclusive elementary classrooms. *Exceptionality Education International*, 8(3), 10-27.
- Kalubi, J. C., Houde, S., et Garnier, C. (2007). Avez-vous dit «autorité»? Les défis de l'interdépendance positive dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école secondaire. *Tréma*, (27), 15-32.
- Kamanzi, P. C. (2019). School market in Quebec and the reproduction of social inequalities in higher education. *Social Inclusion*, 7(1), 18-27.

- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 57–88.
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. *Handbook of school violence*, 7-42.
- Keels, M., Burdick-Will, J., et Keene, S. (2013). The effects of gentrification on neighborhood public schools. *City et Community*, 12(3), 238-259.
- Kennedy, J. H., et Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Kim, Y. et Sax, L. (2011). Are the effects of student-faculty interaction dependent on academic major? An examination using multilevel modeling. *Research in Higher Education*, 52(6), 589-615.
- Kim, Y. et Sax, L. (2014). The effects of student-faculty interaction on academic self-concept: Does academic major matter? *Research in Higher Education*, 55(8), 780-809.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731–748.

- Klem, A.M. et Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Klusmann, U., Richter, D., et Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193.
- Knesting, K. et Waldron, N. (2006). Willing to play the game: How at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611.
- Knuver, A. W., et Brandsma, H. P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 4(3), 189-204.
- Kohen, D.-E, Hertzman, C. et Brooks-Gunn, J. (1998). *Les influences du quartier sur la maturité scolaire de l'enfant*. Ottawa : Direction des ressources humaines Canada, Direction de la recherche appliquée.
- Kraft, M.A., Blazar, D. et Hogan, D. (2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*. 88(4), 547-588.
- Kurtz, M. D. (2018). Value-added and student growth percentile models: What drives differences in estimated classroom effects? *Statistics and Public Policy*, 5(1), 1-18.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2330443X.2018.1438938?needAccess=true>
- Lacroix, K. (2017). *L'influence du quartier de résidence et des problèmes de comportement extériorisés sur le rendement scolaire des adolescents*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Département de psychoéducation, Mémoire de MA.

- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat.
- Lajoie, Ginette. (2003). *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, C., Chabot, N., Lamothe, D., Amboule-Abath, A. et Blouin, M. (2008). *Revue des recherches concernant les conditions d'implantation et les retombées relatives à la diminution du nombre d'élèves par classe*. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation (CRIRES).
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J. C. et Larose, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Québec : Fonds québécois de recherche -Société et culture.
- Larivée, S. J., et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés: une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale* (2), 35-60.
- Larose, F. et Ottereyes, J.-A. (2019). De l'empreinte à la trace puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 24, 127-141 (Dossier Hors série N°3).
- Larose, F. (2018). Politiques d'éducation en milieu défavorisé: une perspective « écologique ». De l'intervention précoce aux mesures correctives en milieux scolaires et territorialité, effets sur la mixité sociale et scolaire. Dans C. Lessard (Dir.),

- Conférence de consensus. La mixité sociale et scolaire : Mixité socioéconomique* (pp. 34-49). Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charrette, S. (2011). Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 23(2), 55-70.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approches écosystémiques et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education. A Journal of Educational Research and Practice*, 13(2), 56-80.
- LaRusso, M. D., Romer, D. et Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386.
- Leary, H. et Walker, A. (2018). Meta-Analysis and Meta-Synthesis methodologies: Rigorously piecing together research. *TechTrends*, 62, 525–534.
- Lebaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits. *Éducation & didactique*, 13(1), 43 à 59.
- Le Bel, A. (2016). *Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire*. Québec : Université de Laval École de travail social et de criminologie (Mémoire de maîtrise en service social).
- Leclerc, D., Potvin, P. et Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et



qualification des élèves à la fin du secondaire: diplomation ou décrochage? *Revue de psychoéducation*, 45(1), 113-130.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.

Lenoir, Y., Hasni, A. et Larose, F. (2007). L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement: analyse de résultats de deux recherches. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 255-276.

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3), 483-514.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C, et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique — Revue électronique de sociologie*, 4 (4).

[http://www.criese.ca/Communications/Documents\\_disponibles/intervention\\_educative.PDF](http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/intervention_educative.PDF)

Lentillon-Kaestner, V., et Cogérino, G. (2006). Perceptions chez les élèves de second degré du soutien d'enseignants plus ou moins expérimentés en EPS. *Staps*, 2, 49-61.

Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. Grenoble : Université Pierre Mendès-France-Grenoble II (Thèse de doctorat).

- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation*, 6, 41–61.
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-C. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Sherbrooke : CRIRES, Université de Sherbrooke.
- Lessard, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : Tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18, 181-201.
- Lessard, C. (2010). Les politiques éducatives actuelles et leurs effets sur le travail enseignant : un point de vue nord-américain. Dans R. Mallet (Dir.), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales* (pp. 161-179). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. et LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *McGill Journal of Education*, 42 (3), 337-354.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative *evidence-based* », *Revue française de pédagogie*, 154, 19-32.
- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et pratique d'enseignement en questions*, 5, 15-28.
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747-765.

- Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., et Vezeau, C. (2015). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation de compétence de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 179-197.
- Lezotte, L. W., et Bancroft, B. A. (1985). School improvement based on effective schools research: A promising approach for economically disadvantaged and minority students. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 301-312.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement*, 2(1), 2-9.
- Linick, M.A. (2014). Measuring competition: Inconsistent definitions, inconsistent results. *Education Policy Analysis Archives*, 22(16), 1-17.
- Littell, J. H., Corcoran, J. et Pillai, V. (2008). *Systematic Reviews and Meta-Analysis. Pocket guides to social work research methods*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lussier, A. (2016). *Étude du lien entre la collaboration enseignant-technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M. È. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.

- Maroy, C., et Van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49(4), 464-478.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, (57), 23-38.
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education*, 52(1), 93–113.
- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.)
- McDermott, D. (2008). *Developing caring relationships among parents, children, schools, and communities*. Thousand Oaks, CA : Sage Publishers.
- McDermott, P., Rothenberg, J., et Gormley, K. (1998). The Best Teachers in Low Income, Urban Schools: How Do They Do? *Commitment*, 33, 873-901.
- McGrath, K.F. et Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14(1), 1-17.
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents, la grande explication*. Paris : Plon.
- Meuret, D. (2000). Établissements scolaires: ce qui fait la différence. *L'Année sociologique* (1940/1948-), 50(2), 545-555.
- Meyre, J.M. (2018). *Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves : l'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative*. Montpellier

(France) : Université Paul Valéry - Montpellier 3, Faculté des sciences de l'éducation.  
(Thèse de doctorat).

Meyer, J. A. et Mann, M. B. (2006). Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97.

Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. et Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95-111.

Millet, M., et Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques*, (54), 153-162.

Millet, M., et Thin, D. (2015). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.

Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*, Québec : Gouvernement du Québec

Ministère de l'éducation nationale. (2006). Éducation prioritaire : principes et modalité de la politique de l'éducation prioritaire. *Bulletin officiel*, 14, 691-698.

MELS. (2011). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2009-2010*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

MELS. (2015). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2012-2013*. Québec : Gouvernement du Québec. MELS

- MELS. (2015). *Rapport : diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 47-63.
- Mingat A. (1983). Évaluation analytique d'une action zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire. Dijon : *Université de Dijon, Cahier de l'Irédu n° 49*,.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., et DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Moissan C. et Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, Rapport au Ministère de l'Éducation nationale*. Paris : MEN.
- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : Pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mortimer, J.T. (2018). Social psychological aspects of achievement. Dans A.C Kerckhoff (Dir.), *Generating social stratification. Toward a new research agenda* (pp. 70-90). New York, NY: Routledge (2<sup>nd</sup> edition).
- Murray, C., Murray, K. M., et Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61.
- Ndiamoi, T. K., Ettien, A., et Yeo, S. (2018). Relation aux parents, milieux socio-économiques et performances scolaires chez des élèves du cours préparatoire première année (CP1). *Canadian Social Science*, 14(1), 60-66.

- Nye B., Konstantopoulos S. et Hedges L. V. (2004). How large are teacher effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: towards a comprehensive framework. Dans A. Tashakkori et C. Teddlie (Dir.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 531-555). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- OCDE. (2014). *Perspectives des politiques de l’éducation* : Paris : OCDE.
- OCDE (2013). *Talis 2013 : Enquête internationale sur l’enseignement et l’apprentissage. Technical report*. Paris: OCDE.
- O’Neill, G. P. (1988). Teaching Effectiveness : A Review of the Research, *Canadian Journal of Education*, 13 (1), 162-18.
- Opdenakker, M. C., et Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British educational research journal*, 27(4), 407-432.
- Ouellet, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage : regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs*. Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Ozgenel, M., Caliskan Yilmaz, F. et Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students’ school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research* 78, 87-116
- Pabayo, R., Janosz, M., Bisset, S., et Kawachi, I. (2014). School social fragmentation, economic deprivation and social cohesion and adolescent physical inactivity: a longitudinal study. *PloS one*, 9(6), 99-154.

- Parent, G., Duquette, R., et Carrier, J. (1993). Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 537-553.
- Parker, R. et Levinson, M. P. (2018). Student behaviour, motivation and the potential of attachment-aware schools to redefine the landscape. *British Educational Research Journal*, 44(5), 875–896.
- Paty, D. (1981). *Douze colleges en France*. Paris : La Documentation Française.
- Pawson R, Greenhalgh T, Harvey G, Walshe K. (2005). Realist review--a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research Policy*, 10 (Supplément 1), 21-34.
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127, 23-35.
- Pelletier, D., Collerette, P., et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Canadian Journal of Education*, 38(1).
- Perrenoud, P. (2017). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF sciences humaines.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*. 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. *L'échec à l'école: échec de l'école*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Perron, M. (2009). Les inégalités sociogéographiques des parcours scolaires dans les régions du Québec. Constats selon le genre, le lieu de résidence et l'origine sociale. Dans N. Rousseau (Dir), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un*



- premier diplôme d'études secondaires* (pp 54-76). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Petit, C., Lehrmann, J. et Best, A. (2017). Le surpeuplement, une forme de mal-logement toujours prégnante et socialement discriminante. *Recherche Sociale*, 224, 5-134.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology* (p. 199-234).
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. S. (1992). Relationships between Children and Kindergarten Teachers from the Teachers' Perspective. Dans R. C. Pianta (Dir.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (p. 61-80). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-234.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Piketty, T. et Valdenaire, M. (2006). *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français: estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Piquée C. (2001). *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement à la*

*scolarité*. Dijon : Université de Bourgogne, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.

Piquée, C. et Suchaut, B. (2002). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe: le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, 35(3), 103-126.

Piquée C. et Suchaut B. (2004). Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? *Revue française de pédagogie*, 146, 91-103

Plouffe-Leboeuf, T. (2015). *Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble de comportement*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. (Mémoire de M.A.).

Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23.

Pollard, A. (Ed.). (1987). *Children and Their Primary Schools: a new perspective*. New York, NY: Psychology Press.

Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. et Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation: discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98-109.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-17.

- Poulou, M. S. (2017) Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9 (2), 72-89.
- Postic, M. (1982). *La relation éducative* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants*. Québec. Béliveau éditeur.
- Protsenko, O. P. (2014). *Le lien entre les perceptions des élèves sur la relation élève enseignant et les problèmes de comportement extériorisés*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
- Proulx, J.-P. (2008). La genèse des États généraux sur l'éducation. Dans G.Gosselin et C. Lessard (Dir.). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne* (p.135-150). Montréal : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Rao, J.N.K. et Scott, A.J. (1987). On simple adjustments to Chi-Square tests with sample survey data. *The Annals of Statistics*, 15(1), 385-397.
- Royall, R. (2017). *Statistical Evidence. A Likelihood Paradigm*. New York, NY: Routledge (2e édition).
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, 106(3), 225-236.

- Renard, P. (2016). *L'insertion professionnelle et le processus d'abandon de la profession des jeunes enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : quels profils selon le genre?* Liège (Belgique) : Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (mémoire de Master en sciences de l'éducation).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. et Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales : une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Anjou, Québec, Les Éditions CEC.
- Rochex, J.-Y. et Francia, G. (2010). Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire. Dans M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.-Y. Rochex (Dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, Vol. II. Quel devenir pour l'égalité scolaire* (p. 243-278). Lyon : École normale supérieure (E.N.S.) de Lyon.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Split, J.L. et Oort, F.J. (2011). the influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosenshine B.V. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Roux, J. P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître élève. *Revue française de pédagogie*, 59(1), 30-45.

- Saint-Vincent, L. A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école: portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 213-230.
- Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools. From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180.
- Sanders, W. L. et Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire: le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
- Scheerens, J., et Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. London, UK: Pergamon Press.
- Sciara, L. (2007). À propos de la « réussite éducative » : le Réel comme impossible à éduquer. *Journal français de psychiatrie*, 31 (4), 30-32.
- Sevigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île Montréal.
- Sheldon, B. (2001). The validity of evidence-based practice in social work: A reply to Stephen Webb. *The British Journal of Social Work*, 31(5), 801-809.
- Siegel, H. (2012). Epistemological diversity and education research: Much ado about nothing much? Dans H. Siegel (Dir), *Education, Culture and Epistemological Diversity* (pp. 65-84). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Skalická, V., Stenseng, F. et Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher conflict, children’s social skills and externalizing behavior: A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413-425.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21.
- Smith, J. (2012). *Motivation scolaire et adaptation psychosociale d’élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Soussi, A. (2016). *Les politiques d’éducation prioritaire sont-elles efficaces ? Le cas du réseau d’enseignement prioritaire (REP) à Genève*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation. Thèse de doctorat (No 648).
- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socioeconomic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40, (2), 223-225.
- Statistique Canada. (2008). *La mosaïque ethnoculturelle du Canada, Recensement de 2006 : faits saillants*. <http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/demo50a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2009). *Produits de données du recensement de 2006*. <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/index-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2010). *Étude : Projections de la diversité de la population canadienne*. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100309/dq100309a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2012). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs (2007-2010)*. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>.

- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223-245.
- Stromquist, N.P. (2018). *La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde*. Bruxelles (Belgique) : Internationale de l'éducation.
- Suchaut, B. (2009). *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*. Paris (Saint-Denis) : Université Paris VIII.
- Tahon, M.-B. (1995). *La famille désinstitutionnée : introduction à la sociologie de la famille*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Talavera, C., Molina., G. et Mallet, J. (2016). Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire. *Éducation et socialisation*, 40. <http://edso.revues.org/1601>
- Terrisse, B., Larivée, S.J. et François Blain. (2008). Famille, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. Dans G. Pithon et B. Terrisse. (Dir.), *Construire une communauté éducative*. (p. 51-73). Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Terrisse, B., Kalubi, J.-C., Larivée, S.-J. et Lefebvre, M.L. (2011). *La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire : étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec*. Québec : Fonds de recherche du Québec, société et la culture (FRQ-SC).
- Terrisse, B. et Larose, F. (2002). *L'intervention socio-éducative précoce auprès de la famille*. Communication présentée au colloque *Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner*. Luxembourg, Grand Duche du Luxembourg : Ministère de l'Éducation

nationale. Actes virtuels téléaccessibles à l'adresse <[http://www.script.lu/conferencesdifficulteapprendre/conferencesdifficulteapprendre\\_hinterventions.phtml](http://www.script.lu/conferencesdifficulteapprendre/conferencesdifficulteapprendre_hinterventions.phtml)>

Terrisse, B., Kalubi, J.C. et Larivee, S.J. (2007). Résilience et handicap chez l'enfant. *Reliance*, 2 (24), 12-21.

Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (2000). La résilience : Facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du CERFEE*, (16) 129 - 171.

Terrisse, B. et Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 20-38). Paris : Odile Jacob.

Terrisse, B., Lefebvre, M. L., Larose, F. et Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économiquement faible: rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.

Théorêt, M. et Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2003). *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires oeuvrant en milieux défavorisés: vers des pistes pour une intervention de soutien*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.



- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Thomas P. et Mathieu V.. (2006). *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). L'école de l'inégalité des chances des années 1970. Dans J. Tondreau (Dir.) *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales* (p. 51-76). Anjou, Canada : Les Éditions CEC.
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British journal of sociology of education*, 16(2), 183-203.
- Tourrette, C. (1991). Psychologie différentielle. *L'année psychologique*, 91 (4), 631-633.
- Tremblay, J. (2014). *Associations entre les pratiques de gestion du comportement, le sentiment d'auto-efficacité, la relation maître-élève et le stress à enseigner aux élèves présentant des troubles du comportement en classe ordinaire au secondaire*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. (Mémoire de M.A.).
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1-29.
- Tricot, A. et Rafenomanjato, J. (2017). Le numérique et le métier d'élève. *Hermès, La Revue*, 78, 142-150.

- Trosseille, B. et Rocher, T. (2015). *Les évaluations standardisées des élèves. Perspective historique*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Trudel, R. et Antonius, A. (1991). *Méthodes quantitatives*. Québec : Centre Educatif et Culturel Inc.
- Turner, J. C. et Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational psychologist*, 35(2), 69-85.
- Vandenbossche-Makombo, J. (2013). *Comportements oppositionnels et engagement scolaire: effet modérateur de la relation maître-élève*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
- Van der Maren, J. M. (2006). De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité? Dans F. Guillemette et C. Baribeau (Dir.), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales: les questions de l'heure* (pp. 18-25). Montréal : ACFAS et Association pour la recherche qualitative.
- Van Dijk, T.A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres (UK): Longman.
- Van Dijk, T.A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- Van Uden, J., Ritzen, H. et Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.

- Veldman, D. J. et Brophy, J. E. (1974). Measuring teacher effects on pupil achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 319.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève: effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Montpellier : Université Paul Valéry-Montpellier III (Thèse de doctorat).
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant- élève avec les adolescents: revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405–430.
- Vygotsky, L. S. (1933/1978). *Pensée et langage*. Paris, Messidor.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.G. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, (3), 249-294.
- Webb, S. A. (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work. *British journal of social work*, 31(1), 57-79.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique*. Paris. : Peter Lang. *Penser l'Éducation*, 23, 101-116.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.

- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. et Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Williford, A. P. et Pianta, R. C. (2020). Banking time: A diadic intervention to improve teacher-student relationships. Dans A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (Dir.), *Student engagement : Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions in school* (p. 239-252). Berne, Suisse: Springer Nature.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. et Mainhard, T. (2016). Teacher-student relationships and student achievement. Dans K. R. Wentzel et G.B. Ramani (Dir.), *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 127-143). New York, NY: Routledge.
- Zazzo, R. (1978). Genesis and peculiarities of the personality of twins. *Progress in clinical and biological research*, 24, 1-11.
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P. et McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.
- Zimmer-Gembeck, M.J. et Locke, E.M. (2007). The Socialization of Adolescent Coping Behaviours: Relationships with Families and Teachers. *Journal of Adolescence*, 30 (1), 1-16.

## Annexe 1

### Liste des textes retenus pour analyse de contenu

1. Bergeron, J., Roy, N., Chouinard, R., Lessard, V. et Smith, J. (2017). L'importance du soutien des adultes et du rendement en mathématiques : perceptions des élèves issus de cours de mathématiques enrichies au secondaire, lors de leurs choix de filières de formation préuniversitaire. *Formation et profession*, 25(3), 90-108.
2. Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. et Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques Montréalaises. *McGill journal of education/revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1).
3. Couturier, Y., Lefebvre, C., Bilodeau, A. et Bastien, R. (2013). La compétence à lire et acter les finalités effectives de l'école dans un dispositif partenarial École Communauté comme condition de réalisation de l'intervention socio-éducative. *Phronesis*, 2(2-3), 36-42.
4. Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218.
5. Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2018). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.

6. Fournel, M. (2013). *L'influence de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
  
7. Guérin, M. C. (2015). *Éclaircissement de l'association entre la relation enseignant élève, le partenariat mère-enfant, et l'adaptation scolaire auprès d'une clientèle à risque*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
  
8. Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J. C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248.
  
9. Granger, N. et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *McGill journal of education/revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1).
  
10. Kalubi, J. C., Houde, S. et Garnier, C. (2007). Avez-vous dit «autorité»? Les défis de l'interdépendance positive dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école secondaire. *Tréma*, (27), 15-32.
  
11. Le Bel, A. (2016). *Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire*. Québec : Université de Laval [École de travail social et de criminologie](#). (Mémoire de maîtrise en service social).
  
12. Leclerc, D., Potvin, P. et Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire: diplomation ou décrochage? *Revue de psychoéducation*, 45(1), 113-130.

13. Lussier, A. (2016). *Étude du lien entre la collaboration enseignant-technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
  
14. Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M. È. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.
  
15. Pelletier, D., Colletette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Canadian Journal of Education*, 38(1).
  
16. Plouffe-Leboeuf, T. (2015). *Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble de comportement*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. (Mémoire de M.A.).
  
17. Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23.
  
18. Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. et Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation: discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98- 109.
  
19. Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1.

20. Protsenko, O. P. (2014). *Le lien entre les perceptions des élèves sur la relation élève enseignant et les problèmes de comportement extériorisés*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
  
21. Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire: le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
  
22. St-Vincent, L. A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école: portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 213-230.
  
23. Tremblay, J. (2014). *Associations entre les pratiques de gestion du comportement, le sentiment d'auto-efficacité, la relation maître-élève et le stress à enseigner aux élèves présentant des troubles du comportement en classe ordinaire au secondaire*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. (Mémoire de M.A.).
  
24. Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1-29.
  
25. Vandenbossche-Makombo, J. (2013). *Comportements oppositionnels et engagement scolaire: effet modérateur de la relation maître-élève*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Mémoire de M.A.).
  
26. Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.